Ontario

La littératie au service de l'apprentissage :

Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année

Éducation en Ontario L'excellence pour tous et toutes

2004

La publication du rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année a été rendue possible grâce à l'aide financière du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce rapport présente les conclusions des membres de la Table ronde composée d'éducateurs et de chercheurs, et ne reflète pas nécessairement les politiques ni le mandat du ministère de l'Éducation.

105-01640/

La littératie au service de l'apprentissage

Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année

Octobre 2004

TABLE DES MATIÈRES

1 LE PRÉSENT RAPPORT 1

Contexte du rapport 2

Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année 3

2 LA LITTÉRATIE AU XXIE SIÈCLE 5

Définition de la littératie 5

Textes de tous genres 6

Langue, culture et engagement identitaire 6

Le système scolaire de langue anglaise 7

Le système scolaire de langue française 8

La littératie en pratique 8

Acquisition d'habiletés en littératie critique 9

3 PRINCIPES DIRECTEURS DE LA LITTÉRATIE AU CYCLE MOYEN 11

Principes directeurs 11

Cadre de planification de la littératie au cycle moyen 15

4 LES ÉLÈVES DU CYCLE MOYEN 17

Messages clés 17

Stades de développement des élèves du cycle moyen 18

Changements physiques 18

Changements intellectuels 18

Changements émotionnels et sociaux 19

Identité personnelle et culturelle 20

La littératie pour les garçons et les filles 21

Contexte familial 22

An equivalent publication is available in English under the title *Literacy for Learning: The report of the Expert Panel on Literacy in Grades 4 to 6 in Ontario.*

Cette publication est postée dans le site Web du ministère à l'adresse suivante : http://www.edu.gov.on.ca.

5 UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'APPRENTISSAGE 23
Messages clés 23
L'environnement physique 23
Ressources dans la salle de classe 24
Ressources imprimées 25
Matériel de soutien visuel 25
Autres ressources 26
Les technologies de l'information et de la communication comme soutien à la littératie 26
Bibliothèques scolaires 28

6 CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE 29
Messages clés 29
Créer une communauté d'apprentissage 30
Réserver du temps à la littératie 31
Intégrer la littératie dans toutes les matières 32
Intégrer la lecture, l'écriture et la communication orale 34
Développer les habiletés supérieures de la pensée 35
Penser tout haut 37
Recourir à la métacognition 37
Poser des questions ouvertes 38
Fournir un modèle de démarche de projet d'apprentissage fondée sur le questionnement 39
Développer des compétences en littératie critique 40
L'étayage et la responsabilité progressivement assumée de son apprentissage 42
Regroupements souples 44
Enseignement différencié 44
Caractéristiques de l'enseignement différencié 45
Appuyer les élèves qui étudient dans une langue seconde 46
Aider les garçons à mieux lire et écrire 47
Appuyer les élèves ayant des besoins particuliers 47
Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie 48

7 ÉVALUATION 51

Messages clés 51

Cadre d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen 52

Planification axée sur les résultats 53

Dossier d'évaluation en matière de littératie 53

Étapes du processus d'évaluation en matière de littératie 55

Évaluation des élèves qui étudient dans une langue seconde 58

Évaluation des élèves ayant des besoins particuliers 58

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie 59

8 COMMUNICATION ORALE 61

Messages clés 61

Les besoins des élèves du cycle moyen 62

Les élèves qui étudient dans une langue seconde dans les écoles de langue anglaise et de langue française 62

Rôle des enseignantes et des enseignants 63

L'apprentissage par le dialogue 65

Donner la parole aux élèves pour évaluer leur apprentissage 65

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie 67

9 LECTURE 69

Messages clés 69

La lecture au cycle moyen 70

Rôle des lecteurs et lectrices du cycle moyen 71

La lecture en pratique 72

Faire appel à la métacognition 73

Faire appel à des systèmes d'indices 73

Compréhension 74

Réagir aux textes 75

Développer des habiletés en littératie critique 75

Stratégies de compréhension 76
Activation des connaissances antérieures 76
Prédiction 77
Imagerie mentale 78
Questionnement 78
Inférence 79
Recherche d'idées importantes 79
Résumé 79
Synthèse 79
Contrôle de la perte de compréhension 80
Évaluation 80
L'étude de mots au service de la lecture 81
Démarches d'enseignement du processus de lecture 82
Évaluation de la lecture 83
Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie 87

10 ÉCRITURE 89
Messages clés 89
Les élèves et l'écriture au cycle moyen 90
Rôle des élèves du cycle moyen face à leurs projets d'écriture 90
L'écriture en pratique 91
Faire appel à la métacognition 92
Utiliser divers types de textes 92
L'art du langage écrit 93
Développer un sens de l'éthique en écriture 93
Le processus d'écriture 94
Discuter de ses projets d'écriture 96
Situations d'apprentissage lors de mini-leçons 96
L'étude de mots au service de l'écriture 98
Évaluation de l'écriture 99
Le portfolio d'écriture 101
Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie 101

11 Participer à l'école de la réussite 103
Messages clés 103
Planifier l'école de la réussite 104
Cadre de discussion de la littératie à l'échelle de l'école 104
Vision et culture communes 106
Évaluation et autres sources d'information 108
Pratiques en classe 108
Soutien à tous les élèves 109
Engagement familial et communautaire 109
Ressources ciblées 111
Perfectionnement professionnel 111
Leadership partagé 112

12 Perfectionnement professionnel 117
Messages clés 117
Bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle 117
Utiliser la recherche 119
Utiliser la technologie de l'information 119
Démarches de perfectionnement professionnel et sujets à étudier 120
Sélectionner des ressources professionnelles 121
Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie 122

13 Les prochaines étapes 123
Vision et culture communes 124
Évaluation et autres sources d'information 124
Pratiques en classe 124
Soutien à tous les élèves 125
Engagement familial et communautaire 125
Ressources ciblées 126
Perfectionnement professionnel et recherche 126
Leadership partagé 127

Glossaire 129

Sources et ressources 135

ILLUSTRATIONS

Figure 1 Rapports d'experts publiés récemment sur la littératie dans les écoles de l'Ontario 2
Figure 2 Les quatre rôles de l'élève en activité de littératie 9
Figure 3 Cadre de planification pour l'enseignement efficace de la littératie au cycle moyen 15
Figure 4 Stades de développement des apprenantes et apprenants du cycle moyen 18
Figure 5 Utiliser la lecture, l'écriture, ' pression orale et l'écoute pour produire du sens 35
Figure 6 Utiliser la taxonomie de Bloom pour favoriser les habiletés supérieures de la pensée 37
Figure 7 L'étayage au niveau de la zone proximale de développement 43
Figure 8 Cadre d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen 52
Figure 9 Certains éléments suggérés d'un dossier d'évaluation 55
Figure 10 Étapes du processus d'évaluation en matière de littératie 56
Figure 11 Les cinq principes de l'enseignement par le dialogue 66
Figure 12 Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture 72
Figure 13 Stratégies de compréhension 76
Figure 14 Situations d'apprentissage de la lecture 84
Figure 15 Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture 91
Figure 16 Situations d'apprentissage du processus d'écriture au cycle moyen 94
Figure 17 L'enseignement du processus d'écriture 95
Figure 18 Cadre d'échanges professionnels visant à favoriser la littératie à l'échelle de l'école 105
Figure 19 Pistes de dialogue pour favoriser la littératie à l'échelle de l'école 114
Figure 20 Bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle pour appuyer la littératie au cycle moyen 118

La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclus d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté.

(Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012)

1 LE PRÉSENT RAPPORT

Le présent rapport décrit le cadre à instaurer pour que les élèves de la 4e à la 6e année de toutes les écoles de l'Ontario financées par les deniers publics reçoivent l'enseignement et le soutien stratégiques dont ils ont besoin pour développer pleinement leurs habiletés à lire, à écrire, à parler et à penser et ainsi devenir compétents en littératie. Il invite les enseignantes et enseignants à continuer de se fonder sur les bases de la littératie qui sont posées dans les premières années d'études et à préparer chaque enfant à acquérir des compétences en littératie plus avancées dans les années d'études ultérieures et durant la vie. Fondé sur les recherches les plus récentes, dont les applications ont été éprouvées dans la salle de classe, le présent rapport propose une vision à laquelle tous les enseignantes et enseignants de la province pourront se référer pour favoriser l'adoption d'une démarche cohérente en matière de littératie au cycle moyen à l'échelle de l'école et du conseil. Il constitue également une ressource que les parents[1] et les collectivités pourront consulter pour bâtir des partenariats solides entre le foyer, l'école et la collectivité, lesquels sont essentiels au développement de compétences en littératie et au rendement global des élèves.

1. Dans le présent rapport, le terme *parent* désigne aussi les tuteurs et les tutrices, les personnes chargées de la garde des enfants ainsi que les autres membres de la famille qui peuvent aider les enfants à apprendre.

CONTEXTE DU RAPPORT

Le rapport *La littératie au service de l'apprentissage* s'inscrit dans l'ambitieux processus provincial de consultation et de perfectionnement professionnel sur l'enseignement de la littératie. Il fait le pont entre d'autres rapports d'experts qui se sont penchés notamment sur la lecture de la maternelle à la 3e année et la littératie de la 7e à la 12e année. La figure 1 présente ces rapports.

Figure 1. Rapports d'experts publiés récemment sur la littératie dans les écoles de l'Ontario

Rapport	Focus
Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture *Early Reading Strategy: Report of the Expert Panel on Early Reading in Ontario, K-3* (Janvier 2003)	Rédigé par un groupe d'experts bilingues qui ont tiré des conclusions pratiques de recherches récentes sur l'enseignement efficace de la lecture dans les premières années d'études afin de fournir dans ce domaine une orientation stratégique cohérente aux enseignantes et enseignants des réseaux scolaires de langue anglaise et de langue française
La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table ronde des experts en littératie au cycle moyen *Literacy for Learning in the Junior Grades: Report of the Expert Panel on Junior Literacy in Ontario, Grades 4-6* (Octobre 2004)	Rédigé par un groupe d'experts bilingues dans le but de favoriser l'adoption d'une approche globale en ce qui concerne la planification de la littératie de la 4e à la 6e année à l'échelle des écoles et des conseils. Le cadre de planification invite expressément les enseignantes et enseignants à se fonder sur les bases jetées dans les premières années d'études et à préparer chaque élève à acquérir des compétences plus poussées en littératie dans les années d'études ultérieures et durant leur vie.
La littératie en tête de la 7e à la 12e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque (Octobre 2003)	Rédigé par un groupe d'experts francophones afin de déterminer et de planifier les besoins en littératie des élèves à risque de la 7e à la 12e année, en mettant l'accent sur l'apprentissage pluridisciplinaire de la littératie.
Think Literacy Success: Report of the Expert Panel on Students at Risk in Ontario, 7-12 (Octobre 2003)	Rédigé par un groupe d'experts anglophones pour promouvoir l'apprentissage de la littératie dans tout le curriculum pour les élèves de la 7e à la 12e année, en mettant l'accent sur les besoins des élèves à risque.

TABLE RONDE DES EXPERTS EN LITTÉRATIE DE LA 4E À LA 6E ANNÉE

Le rapport *La littératie au service de l'apprentissage* a été rédigé par la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année, mise sur pied par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour mettre à profit l'expertise d'enseignantes et d'enseignants des communautés anglophone, francophone et autochtone. Les membres de cette table ronde, des enseignantes et enseignants, des consultantes et consultants, des coordonnatrices et coordonnateurs, des directrices et directeurs d'école, des administratrices et administrateurs de conseils scolaires ainsi que des universitaires, ont constitué une communauté d'apprentissage dynamique en partageant le fruit de leurs recherches et de leurs expériences, de même que leur passion et leur engagement à l'égard de l'apprentissage des élèves. Ensemble, ils ont réalisé le présent rapport destiné à l'ensemble des enseignantes et enseignants, communautés et élèves du cycle moyen de l'Ontario.

CO-PRÉSIDENTS

Réjean Aubut
Adjoint à la surintendance
Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien

Judith Taylor
Coordonnatrice pédagogique, littératie
Peel District School Board

MEMBRES

Gwen Babcock
Enseignante
Limestone District School Board

Élaine Constant
Directrice adjointe
Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

Debra Duncan Peacock
Coordonnatrice, programmes et enseignement
Waterloo Region District School Board

Martine Leclerc
Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Gillda Leitenberg
Coordonnatrice de district, anglais et littératie
Toronto District School Board

Gabrielle O'Reilly
Coordonnatrice du curriculum
Simcoe Muskoka Catholic District School Board

Cheryl Potvin
Consultante sur le curriculum
Ottawa-Carleton District School Board

Colleen Russell
Directrice-coordonnatrice, littératie de la maternelle à la 10e année
Toronto District School Board

Michael Schmitt
Surintendant, programmes et services aux élèves
Waterloo Catholic District School Board

Colette Séguin
Enseignante
Conseil scolaire de district catholique des Grandes Rivières

MEMBRES *suite*

Ivor Sinfield
Coordonnateur de la formation initiale
à l'enseignement
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario,
Université de Toronto

Tania Sterling
Enseignante-ressource
Peel District School Board

Kim Smith
Directrice
York Region District School Board

Luanne Martin
Enseignante, Six Nations
Affaires indiennes et du Nord Canada
(AINC)

Heli Vail
Présidente, cycles moyen et intermédiaire,
et professeure adjointe
Faculté de l'éducation, Université
Nipissing

2 LA LITTÉRATIE AU XXIE SIÈCLE

La littératie au XXIe siècle est en pleine évolution. Les percées technologiques et la mondialisation de la société, par la migration, les voyages, le commerce et les arts, continuent d'accroître notre volonté et notre capacité de produire et d'échanger des textes, et représentent un enjeu grandissant pour qui cherche à être informé et à s'investir dans la collectivité mondiale. Les enseignantes et enseignants d'aujourd'hui doivent aller au-delà de la littératie traditionnelle afin de préparer les élèves à des formes de littératie et à des rôles qui n'existent peut-être pas encore dans la conjoncture culturelle, sociale et économique actuelle.

DÉFINITION DE LA LITTÉRATIE

Aux fins du présent rapport, la littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique.

Dans les premières années d'études, l'enseignement dispensé en littératie initie les élèves aux principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture, les sensibilise au langage et les motive à apprendre. Au cycle moyen, cet enseignement fait faire aux élèves un pas de géant en leur proposant un large éventail de textes et de technologies dans le but précis de les aider à devenir des communicateurs actifs, critiques, responsables et créatifs pour le XXIe siècle. Pour développer leurs compétences en littératie, les élèves du cycle moyen explorent continuellement de nouveaux textes et de nouvelles façons de comprendre des textes connus. Au fil de leurs expériences, ils développent et aiguisent leur capacité de créer et d'échanger des textes de tous genres, utilisant le mieux possible la technologie dont ils disposent. Ils découvrent de nouvelles façons d'accéder aux ressources d'un monde multiculturel et multimédia.

Textes de tous genres

La plupart des enfants sont entourés de textes de tous genres qui se présentent sous toutes les formes. Il est important que les enseignantes, les enseignants et les élèves en soient bien conscients et comprennent que le champ d'application de la littératie est très vaste, ce qui permet une réflexion plus approfondie sur le monde et une communication plus efficace.

Un texte est une représentation d'idées qui peuvent être partagées dans l'espace et le temps.

Un texte est une représentation d'idées qui peuvent être partagées dans l'espace et le temps. Dans notre monde technologiquement et culturellement complexe, les textes se présentent sous différentes formes, en versions imprimées et électroniques. Aux fins du présent rapport, le mot *texte* décrit les informations et les idées qui sont saisies sous forme imprimée et électronique, au moyen de mots, de graphiques et d'autres éléments visuels. Il s'agit notamment des imprimés habituellement associés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, comme les romans, les livres d'images, les magazines, les journaux, les manuels et les annonces publicitaires. À ce matériel s'ajoutent les textes électroniques que l'on trouve dans les pages Web, les blogues, le courriel, l'Internet, les bavardoirs, les appareils de messagerie et les présentations multimédia. Outre les mots, les textes comprennent des images significatives que l'on retrouve sur les enseignes et les emballages, dans les bandes dessinées, les graphiques, les tableaux, les diagrammes, les horaires, les scénarios-maquettes, les films, les jeux vidéo, etc.

Pour certains chercheurs, les textes sont des *artéfacts* car ils sont créés par des êtres humains et peuvent être partagés dans l'espace et dans le temps.

L'expression *textes multimodaux* désigne les diverses formes – imprimée, électronique et graphique – sous lesquelles les textes peuvent être produits et échangés.

Langue, culture et engagement identitaire

La littératie va de pair avec la culture. Les textes que voient, utilisent et créent les élèves du cycle moyen reflètent dans une grande mesure les valeurs véhiculées dans leur école et en Ontario. Les élèves qui s'identifient et se sentent valorisés dans les textes étudiés et dans l'enseignement finissent par reconnaître que la lecture et l'écriture sont vraiment pour eux et les concernent. En plus de voir leur identité valorisée, les élèves du cycle moyen apprennent à connaître la culture et l'identité de leurs camarades de classe et des autres membres de la collectivité, ainsi qu'à apprécier la richesse et la diversité de la société canadienne. En s'appuyant sur ces bases solides, les élèves apprennent à vivre dans le respect des autres et avec le dynamisme intellectuel qui s'impose dans un monde multiculturel; ils sont disposés à utiliser leurs habiletés supérieures de la pensée et leurs habiletés en littératie critique, compétences dont ils ont besoin en ce XXI^{e} siècle pour devenir des citoyennes et des citoyens responsables qui ne cesseront d'apprendre toute leur vie.

Les traditions et les droits linguistiques définissent la société tant par ce qu'ils protègent que par ce qu'ils excluent de cette protection. À l'heure actuelle, le Canada reconnaît deux

langues officielles : le français et l'anglais. En vertu de la loi fédérale, tous les enfants de l'Ontario ont droit à l'éducation en langue anglaise. Les parents qui jouissent de droits en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* peuvent également faire instruire leurs enfants en français. Les communautés autochtones de l'Ontario ne jouissent pas de pareille protection linguistique, mais bon nombre d'entre elles s'efforcent de préserver et de promouvoir leur langue par des activités communautaires de littératie. En outre, l'Ontario recourt depuis longtemps à l'immigration pour assurer sa croissance; des gens de partout dans le monde s'établissent en effet au pays, apportant avec eux leur langue, leur culture et leur vécu. La mondialisation et le passage à une économie basée sur l'information font des expériences et des antécédents variés de chacun et chacune une ressource qui peut enrichir la vie de tous les Ontariens et Ontariennes.

Le système scolaire de langue anglaise

L'anglais est la langue d'usage de la plupart des citoyennes et des citoyens de l'Ontario. Les enfants qui fréquentent les écoles de langue anglaise sont toujours en contact avec la langue d'enseignement à l'école et ailleurs; ils l'entendent au cinéma, à la radio et à la télévision, et la lisent sur les affiches, dans les magasins et dans les bibliothèques. Ainsi, les parents et le personnel enseignant disposent d'une foule d'occasions d'établir un lien entre la littératie et la vie quotidienne de l'enfant.

Aux élèves qui apprennent l'anglais en tant que langue seconde ou qui sont inscrits à un programme d'immersion en français dans une école de langue anglaise, il importe de fournir un soutien pédagogique qui leur permettra de s'appuyer sur leurs acquis dans leur langue maternelle. Ce faisant, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à faire des rapprochements utiles qui favoriseront la littératie dans la langue d'enseignement, tout en leur permettant d'acquérir une connaissance du contenu dans toutes les matières.

> **« Le savoir se construit graduellement et lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures. »**
>
> *(Tardif, 1992, p. 32)*

En matière de littératie, la même rigueur et les mêmes attentes élevées s'appliquent à tout le curriculum et à tous les élèves, sans égard à leur langue maternelle ou à leur langue d'enseignement. Les démarches d'enseignement comportent une base solide en expression orale, un soutien pédagogique fondé sur les connaissances et les expériences acquises tout en ciblant les habiletés supérieures de la pensée et la littératie critique.

Le système scolaire de langue française

Comme bon nombre d'élèves qui fréquentent les écoles de langue française vivent dans des communautés à prédominance anglophone, ils ne profitent généralement pas en dehors de l'école du même niveau d'immersion dans la langue d'enseignement. Les écoles de langue française ont donc une tâche supplémentaire à assumer : préserver et promouvoir la langue et la culture françaises auprès de leurs élèves.

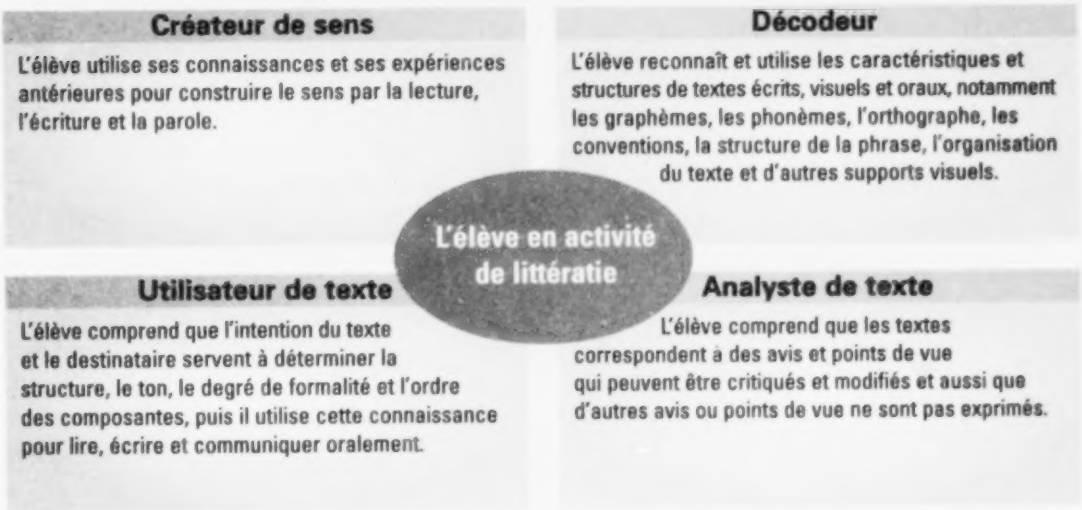
Les parents qui choisissent une éducation en langue française pour leurs enfants doivent collaborer avec l'école pour encourager les enfants à parler le plus souvent possible dans leur langue d'enseignement afin qu'ils puissent devenir bilingues.En outre, les parents et le personnel enseignant doivent prendre conscience de l'utilité de s'appuyer sur la langue maternelle du jeune pour lui donner de l'assurance et étayer ses compétences dans la langue d'enseignement; il leur faut aussi aider le jeune à se constituer un bagage de connaissances dans toutes les matières tout en perfectionnant son français.

LA LITTÉRATIE EN PRATIQUE

Au XXI^{e} siècle, la littératie ne représente pas une seule habileté, mais plutôt l'interaction complexe de compétences et de ressources dont l'élève se sert pour interpréter des textes très variés. Allan Luke et Peter Freebody proposent une démarche permettant de comprendre ce processus interactif à l'aide d'un modèle qu'ils ont nommé « modèle des quatre ressources » *(Four Resources Model)*. Les quatre ressources en question se définissent par des rôles qu'exerce celui ou celle qui s'adonne à des activités de littératie. Pour devenir compétents en littératie, les élèves doivent apprendre à être producteurs de sens ou à participer au sens des textes, à les décoder, à les utiliser de façon fonctionnelle, à les analyser et à les critiquer. Aucune des quatre familles de pratiques n'est plus importante l'une que l'autre; les élèves intègrent les quatre rôles simultanément lorsqu'ils lisent, écrivent, écoutent et parlent. D'après Luke et Freebody, « tout programme de littératie, qu'il soit offert en maternelle, à des classes pour adultes (langue seconde), à l'université ou à un autre palier, doit composer avec ces rôles de façon systématique et explicite, à toutes les étapes du développement » (Luke et Freebody, 1992, p. 58, traduction libre).

La figure 3 donne un bref aperçu de ces quatre rôles décrits en détail aux chapitres 9 Lecture et 10 Écriture.

Figure 2. Les quatre rôles de l'élève en activité de littératie *



* Adapté de Luke et Freebody (1990)

Acquisition d'habiletés en littératie critique

Les élèves d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'idées et d'informations, que ce soit en ligne, par écrit, dans les jeux vidéo et dans les médias de masse. À mesure qu'ils avancent dans le cycle moyen, ils doivent interpréter un éventail de textes de plus en plus large. Ils ont besoin d'habiletés pour déterminer où orienter leur attention et savoir interpréter et utiliser adéquatement le contenu de ces textes.

Les habiletés en littératie critique donnent aux élèves les outils dont ils ont besoin pour réfléchir en profondeur sur les textes qu'ils lisent, entendent et créent. Ces habiletés les incitent à aller au-delà du sens littéral du texte, à lire entre les lignes, à y distinguer le dit et le non-dit et à réfléchir sur le contexte et sur la façon dont l'auteur a formulé le texte en vue d'influencer le lecteur. La littératie critique transcende la pensée critique au sens conventionnel du terme car elle cible directement des questions de fond telles que l'équité et la justice sociale.

En règle générale, les élèves du cycle moyen croient que les textes sont vrais en raison même du fait qu'ils existent sous forme imprimée ou en ligne. Il faut leur apprendre à envisager les textes, y compris ceux qui se trouvent sur Internet, dans un esprit de curiosité et d'analyse (Daguet, 2000). La pratique de la littératie critique encourage les élèves à remettre en cause le fondement des textes et à envisager des questions telles que le parti

pris et le point de vue. Les élèves apprennent que les textes ne sont pas neutres : tous, dans une certaine mesure, reflètent les choix, les positions et les croyances de leurs auteurs, et peuvent être construits de diverses manières selon différentes interprétations de la réalité ou ce que l'on cherche à véhiculer.

La littératie critique n'est pas un élément isolé à ajouter au programme de littératie, ou une chose que l'on fait tous les jours pendant 10 minutes avant le dîner. C'est une démarche consciente et un instrument d'analyse des textes dont l'usage s'intègre progressivement dans les activités normales de la salle de classe. Le chapitre 6 Contextes d'enseignement et d'apprentissage expose en détail des moyens de promouvoir la littératie critique.

3 PRINCIPES DIRECTEURS DE LA LITTÉRATIE AU CYCLE MOYEN

Pour être efficaces, les activités de littératie au cycle moyen doivent être planifiées, axées sur des résultats et agir positivement sur le développement de la personne. À partir de leurs croyances et de leurs connaissances acquises dans le cadre de recherches et de l'exercice de l'enseignement en classe, les membres de la table ronde des experts en littératie au cycle moyen ont élaboré les sept principes directeurs énoncés plus bas. La figure 4, à la page 18, propose un cadre général s'appuyant sur ces principes pour la planification et l'enseignement des habiletés reliées à la littératie au cycle moyen. Les principes directeurs reflètent les thèmes que véhicule le présent rapport. Le cadre de planification, quant à lui, reprend sous forme abrégée bon nombre des principales notions proposées.

PRINCIPES DIRECTEURS

1. **La littératie au cycle moyen peut transformer la vie des enfants.**

Dans le cadre de programmes efficaces en littératie, les élèves découvrent les liens entre la lecture, l'écriture, la pensée et le savoir. Ils se familiarisent avec des idées nouvelles en lisant, en écrivant et en discutant à propos d'un large éventail de thèmes, de sujets, d'expériences et de points de vue qui ont cours dans notre monde multimédia et multiculturel. Grâce à un enseignement structuré qui les plonge dans l'exploration d'une vaste gamme de textes imprimés, visuels et électroniques, les élèves du cycle moyen prennent conscience de leurs propres pensées et de leurs habiletés en littératie et en viennent à faire des rapprochements entre leurs connaissances personnelles de la vie et du monde et les textes qu'ils lisent et écrivent.

2. **La littératie a pour objectif de permettre aux élèves d'interpréter le large éventail de textes auxquels ils seront exposés à l'école et dans le monde.**

Les élèves du cycle moyen prennent conscience du fait que la recherche de sens est au cœur du processus de lecture, et qu'ils peuvent approfondir leur réflexion en discutant, en rédigeant et en utilisant diverses formes de textes visuels et technologiques. Les élèves doivent faire appel aux habiletés supérieures de la pensée, afin de révéler les idées, questions et thèmes fondamentaux que recèlent les textes. Cette production de sens leur permet d'établir des rapprochements entre un texte précis et le vécu humain.

En lisant, en écrivant et en réfléchissant, les élèves établissent des liens cruciaux entre, d'une part, leurs connaissances et leurs expériences et, d'autre part, de nouveaux points de vue, de nouvelles informations et de nouvelles questions. Ils acquièrent ainsi une vision de plus en plus complexe du monde et une compréhension de plus en plus grande de leur vie et de celle des autres. Les programmes efficaces de littératie au cycle moyen démontrent invariablement que tout apprentissage converge sur la recherche de sens et son approfondissement, et que les compétences, procédés et stratégies appris dans la salle de classe peuvent donner naissance à de nouvelles conceptions du monde et à de nouvelles perspectives.

3. Tous les élèves au cycle moyen peuvent développer des compétences en littératie lorsqu'ils reçoivent le soutien pédagogique adéquat sous forme d'étayage pour les amener vers des pratiques autonomes.

L'élève commence à apprendre à partir de ce qu'il ou elle sait déjà et peut déjà faire. À partir de ce que l'élève connaît et sait faire, l'enseignante ou l'enseignant lui procure le soutien nécessaire pour avancer sur un continuum de développement vers de nouveaux apprentissages en littératie et vers l'autonomie. Le personnel enseignant répond aux besoins culturels, linguistiques, scolaires et personnels des élèves en adaptant l'enseignement avec discernement afin de tirer profit des points forts et des intérêts de chaque élève. Des stratégies d'enseignement, ressources, sujets et appuis différenciés permettent de s'assurer que tous les élèves peuvent partir de leur niveau actuel de connaissances pour acquérir des compétences et stratégies nouvelles qui leur permettront d'étudier des textes et de participer à des activités de littératie de plus en plus complexes. Les élèves du cycle moyen auront confiance en eux en tant qu'apprenants et apprenantes s'ils peuvent participer pleinement à des activités riches et dynamiques en littératie qui font partie intégrante de la vie quotidienne dans la salle de classe.

4. Les élèves sont motivés à apprendre lorsqu'ils sont exposés à des textes intéressants et expressifs qui traitent des sujets qui les préoccupent.

Le personnel enseignant tire profit de la curiosité naturelle et des aptitudes sociales des élèves du cycle moyen en leur proposant des activités d'apprentissage qui nécessitent la collaboration, la résolution de problèmes et la recherche de nouvelles informations. Les programmes efficaces de littératie au cycle moyen procurent des occasions de lecture et d'écriture sur des sujets qui font partie du monde des élèves et qui poussent ces derniers à recueillir et à exprimer de nouvelles idées et de nouvelles notions au moyen de médias électroniques, visuels et artistiques. Les discussions, les interactions et la recherche qui se produisent en classe suscitent l'intérêt des élèves et stimulent l'apprentissage. En permettant aux élèves de s'engager dans leur propre projet d'apprentissage dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques, les enseignantes et les enseignants leur procurent des occasions de développer des compétences en littératie. Ces compétences formeront le fondement de leur apprentissage la vie durant.

5. L'enseignante ou l'enseignant évalue régulièrement les progrès de ses élèves en littératie afin de planifier des activités qui permettront à chaque élève d'entreprendre de nouveaux apprentissages.

Au cycle moyen, l'enseignement et l'évaluation sont simultanés. Par l'observation et le recours à un éventail d'outils d'évaluation, le personnel enseignant reconnaît les compétences, les stratégies, les intérêts et les besoins d'apprentissage des élèves. Il demande aux élèves de discuter de ce qu'ils lisent, écrivent et pensent ainsi que des contenus, idées, stratégies et procédés qu'ils utilisent. Les enseignantes et enseignants transmettent aux élèves le langage approprié et les techniques dont ils ont besoin pour décrire leur apprentissage en recourant au modelage et en parlant à haute voix des procédés qu'ils utilisent eux-mêmes. Dans des conversations sur l'apprentissage, ils donnent une rétroaction constructive aux élèves et leur montrent comment identifier ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire, et les aident à se fixer des objectifs d'apprentissage. Les élèves du cycle moyen apprennent à s'autoévaluer et à suivre leurs propres progrès en tant qu'apprenantes et apprenants. Le personnel enseignant comprend la différence entre l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation du travail autonome, et ne pose pas de jugement avant d'avoir donné aux élèves de multiples occasions de mettre en pratique ce qu'ils ont appris et de perfectionner les habiletés et stratégies connexes qu'ils sont en voie d'acquérir.

6. L'enseignante ou l'enseignant approfondit continuellement ses connaissances et compétences professionnelles, en s'inspirant des recherches pour améliorer son enseignement.

Pour se perfectionner, le personnel enseignant et administratif du cycle moyen et des autres cycles forme des communautés d'apprentissage professionnelles qui favorisent les échanges, la collaboration et les activités professionnelles concernant les recherches en cours, la documentation sur la profession, les pratiques en classe ainsi que les liens avec les familles et la collectivité. Il examine des stratégies qui favorisent les habiletés supérieures de la pensée et l'acquisition de compétences linguistiques et étudie l'incidence de l'identité personnelle et culturelle sur l'apprentissage de la littératie au cycle moyen. Il participe à de la recherche-action pour appuyer la planification, l'enseignement et l'évaluation et répondre à des besoins locaux concernant l'apprentissage dans une langue seconde, les différences entre les sexes et d'autres questions pertinentes. Seuls et ensemble, les membres de ce personnel apprennent à réfléchir sur leur pratique professionnelle afin de trouver des moyens de soutenir et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

7. Les apprentissages reliés à la littératie au cycle moyen sont le fruit d'un travail d'équipe qui nécessite le soutien de toute la communauté scolaire : enseignantes et enseignants de toutes les années d'études, administratrices et administrateurs, personnel de soutien, conseil scolaire, parents et membres de la collectivité.

Toute la communauté scolaire doit intervenir pour aider les élèves au cycle moyen à lire, écrire, parler, écouter et penser avec compétence et confiance, pour enrichir leur propre vie et celle des autres. La communauté scolaire cherche activement à comprendre et à prendre appui sur les antécédents personnels et culturels et le vécu de tous les élèves, et à faire participer les parents à l'apprentissage des habiletés reliées à la littératie. Elle fait de l'école un environnement accueillant pour les familles, et encourage les élèves à réfléchir de façon positive sur les liens entre ce qu'ils apprennent à la maison, à l'école et dans la collectivité.

Les membres du personnel enseignant et administratif des écoles procurent aux parents et aux tuteurs, l'encadrement nécessaire pour les aider à élaborer des stratégies pour appuyer l'apprentissage des habiletés reliées à la littératie chez leurs enfants hors de l'école. En outre, ils discutent régulièrement avec les parents et tuteurs pour leur faire part des progrès de leurs enfants. Ce faisant, ils se familiarisent avec la culture, la langue et les expériences des élèves, lesquelles constituent le fondement de leur apprentissage.

Cadre de planification de la littératie au cycle moyen

La figure 3 est un cadre général de planification et de soutien des apprentissages reliés à la littératie au cycle moyen.

Figure 3. Cadre de planification pour l'enseignement efficace de la littératie au cycle moyen

L'élève du cycle moyen

Connaissances acquises et vécu; identité personnelle et culturelle; développement physique, social, émotionnel et intellectuel; liens familiaux

L'enseignante et l'enseignant du cycle moyen

Croyances, connaissances et pratique réflexive s'appuyant sur la recherche actuelle

Évaluation et planification de l'enseignement

Évaluation continue : avant, pendant et après l'enseignement
Réflexion et participation de l'élève
Occasions variées, équitables et multiples de démontrer ses compétences
La littératie dans toutes les matières

Objectifs d'un enseignement efficace de la littératie

Aider les élèves du cycle moyen à s'épanouir en utilisant de façon active, créative et critique des textes parlés, visuels et imprimés dans un monde multiculturel et multimédia.

Favoriser :

- l'indépendance
- la motivation
- la compréhension
- les habiletés supérieures de la pensée
- la fluidité

Environnement

Qualités

- Stimulant sur le plan intellectuel
- Souple
- Interactif
- Intéressant, pertinent
- Sans risque

Caractéristiques

- Choix
- Variété de regroupements
- Technologie et multimédia
- Ressources riches, variées et inclusives

Enseignement et apprentissage

Caractéristiques

- Périodes de temps ininterrompues
- Intégration de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale
- Intégration des matières
- Habiletés supérieures de la pensée
- Littératie critique
- Apprentissage collaboratif
- Atmosphère axée sur le questionnement
- Enseignement différencié
- Évaluation de l'apprentissage
- Modelage et démonstrations

Bâtir la réussite à l'école

Dialogue professionnel et inclusif avec tous les partenaires concernant les aspects suivants :

- Vision et culture communes
- Évaluation
- Pratiques en salle de classe
- Soutien offert à tous les élèves
- Participation de la famille et de la collectivité
- Ressources ciblées
- Perfectionnement professionnel
- Leadership partagé

4 LES ÉLÈVES DU CYCLE MOYEN

Pour différentes raisons, les élèves arrivant au cycle moyen se situent à des points différents du continuum d'apprentissage et progressent à un rythme variable. Certains élèves ne font que commencer à lire et à écrire avec fluidité dans la langue d'enseignement, alors que d'autres sont déjà capables de lire et d'écrire de façon stratégique. À mesure qu'ils avancent dans ce cycle, les élèves continuent de se développer sur le plan physique, intellectuel, émotionnel et social. En déterminant l'incidence de ces changements sur l'acquisition de compétences en littératie, les enseignantes et enseignants peuvent planifier leur enseignement et organiser l'environnement scolaire afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Leur objectif est double : répondre aux besoins généraux des enfants de huit à douze ans, et aux besoins particuliers des élèves, chacun et chacune d'entre eux possédant un ensemble unique d'expériences, d'intérêts et de capacités.

MESSAGES CLÉS

- L'apprentissage des habiletés reliées à la littératie au cycle moyen peut avoir plusieurs points de départ; tous les élèves ne se situent pas au même point.
- Les élèves présentent un large éventail de capacités, de besoins, d'expériences, de cultures et de valeurs, qui influent sur leur mode d'apprentissage.
- Tout au long du cycle moyen, les élèves connaissent des changements importants sur le plan physique, intellectuel, émotionnel et social.
- Pour intéresser les élèves à la littératie, les enseignantes et enseignants doivent valoriser l'identité personnelle et culturelle de chaque élève, et aider tous les élèves à prendre de plus en plus conscience de l'influence considérable de la langue et de la littératie sur les personnes et les groupes.
- Au cycle moyen, il devient de plus en plus important de déterminer en quoi les différences entre les sexes peuvent influer sur le choix de textes, de sujets et sur les démarches d'enseignement qui conviennent aux garçons et aux filles.
- Les élèves du cycle moyen s'épanouissent dans les écoles qui sont accueillantes pour les familles, et dans les familles qui valorisent l'école.

Stades de développement des élèves du cycle moyen

Dans les salles de classe du cycle moyen, les élèves en sont à divers stades de développement. Certains travaillent à la manière d'apprenants ou d'apprenantes du cycle primaire, alors que d'autres ont peut-être déjà progressé jusqu'au niveau intermédiaire. Les progrès de chaque élève en littératie et dans les diverses matières reposent sur le jeu complexe d'une foule de facteurs, notamment son développement physique, intellectuel, social et émotionnel, son bagage de connaissances et d'expériences, ses antécédents linguistiques, ses points forts et ses besoins en matière d'apprentissage, son environnement culturel, son contexte familial, ses attitudes par rapport à l'apprentissage et à son image de soi.

La figure 4 illustre de façon très générale les différents stades de développement des élèves du cycle moyen. Chaque élève peut se trouver à un niveau de développement différent sur le continuum.

Figure 4 Stades de développement des élèves du cycle moyen

Changements physiques

Les élèves du cycle moyen passent par de nombreux changements physiques et le rythme de développement physique varie considérablement d'un élève à l'autre dans ce groupe d'âge. Ils maîtrisent de mieux en mieux leur corps, et peuvent demeurer assis et attentifs pendant de plus longues périodes.

Rôle du personnel enseignant – Les enseignantes et enseignants créent un environnement d'apprentissage actif et varié qui procure aux élèves la possibilité de bouger, notamment dans le cadre de pièces de théâtre et de jeux de rôles. Ils demandent aux élèves de lire et d'écrire de façon soutenue pendant des périodes plus longues, réservant à cet effet des périodes de temps ininterrompues.

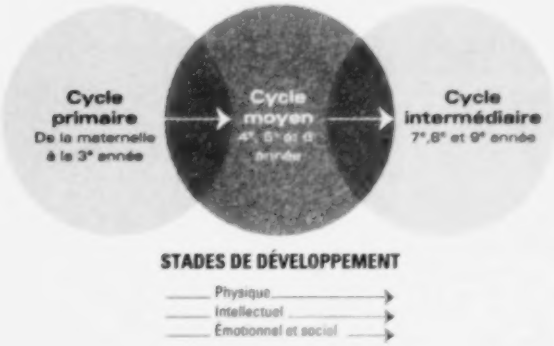
Changements intellectuels

Les élèves du cycle moyen voient également leurs capacités intellectuelles se développer. Comme leurs habiletés cognitives et linguistiques s'accroissent, les élèves sont davantage en mesure de résoudre des problèmes et de se livrer à des jeux de mots. Leur vocabulaire s'étoffe, mais le langage qu'ils emploient pour s'exprimer (*langage expressif*) tend à être moins développé que le langage qu'ils comprennent (*langage réceptif*). Ils saisissent mieux les subtilités de différents textes et notamment de textes humoristiques. Ils s'estiment capables de lire et d'écrire. Toutefois, leurs compétences en littératie varient considérablement dans une salle de classe typique. Ce que les élèves lisent et écrivent dépend dans une large mesure de leurs intérêts.

Stades de développement des élèves du cycle moyen

Dans les salles de classe du cycle moyen, les élèves en sont à divers stades de développement. Certains travaillent à la manière d'apprenants ou d'apprenantes du cycle primaire, alors que d'autres ont peut-être déjà progressé jusqu'au niveau intermédiaire. Les progrès de chaque élève en littératie et dans les diverses matières reposent sur le jeu complexe d'une foule de facteurs, notamment son développement physique, intellectuel, social et émotionnel, son bagage de connaissances et d'expériences, ses antécédents linguistiques, ses points forts et ses besoins en matière d'apprentissage, son environnement culturel, son contexte familial, ses attitudes par rapport à l'apprentissage et à son image de soi.

Figure 4. Stades de développement des élèves du cycle moyen



La figure 4 illustre de façon très générale les différents stades de développement des élèves du cycle moyen. Chaque élève peut se trouver à un niveau de développement différent sur le continuum.

Changements physiques

Les élèves du cycle moyen passent par de nombreux changements physiques et le rythme de développement physique varie considérablement d'un élève à l'autre dans ce groupe d'âge. Ils maîtrisent de mieux en mieux leur corps, et peuvent demeurer assis et attentifs pendant de plus longues périodes.

Rôle du personnel enseignant : Les enseignantes et enseignants créent un environnement d'apprentissage actif et varié qui procure aux élèves la possibilité de bouger, notamment dans le cadre de pièces de théâtre et de jeux de rôles. Ils demandent aux élèves de lire et d'écrire de façon soutenue pendant des périodes plus longues, réservant à cet effet des périodes de temps ininterrompues.

Changements intellectuels

Les élèves du cycle moyen voient également leurs capacités intellectuelles se développer. Comme leurs habiletés cognitives et linguistiques s'accroissent, les élèves sont davantage en mesure de résoudre des problèmes et de se livrer à des jeux de mots. Leur vocabulaire s'étoffe, mais le langage qu'ils emploient pour s'exprimer (*langage expressif*) tend à être moins développé que le langage qu'ils comprennent (*langage réceptif*). Ils saisissent mieux les subtilités de différents textes et notamment de textes humoristiques. Ils s'estiment capables de lire et d'écrire. Toutefois, leurs compétences en littératie varient considérablement dans une salle de classe typique. Ce que les élèves lisent et écrivent dépend dans une large mesure de leurs intérêts.

Tout au long du cycle moyen, le champ d'attention des élèves s'élargit. Ils veulent en savoir plus sur les sujets qui les intéressent et jouer un rôle plus actif dans leur apprentissage. En outre, ils découvrent peu à peu les modes d'apprentissage qu'ils préfèrent, recherchent des réponses à des questions précises et commencent à réfléchir de façon plus subtile. Ils approfondissent leur perception du temps et des rapports spatiaux. Ils peuvent faire preuve de jugement critique sur des questions sociales. Ils commencent à raisonner en appliquant des règles logiques, et passent progressivement des problèmes concrets à des problèmes abstraits. Leurs opinions sont souples et susceptibles de changer. Comme ils comprennent un langage et des styles plus complexes, leurs habiletés supérieures de la pensée se développent plus rapidement qu'avant.

Rôle du personnel enseignant : Les enseignantes et enseignants encouragent les élèves à employer des stratégies pour résoudre des problèmes, des énigmes et des charades. Ils suscitent leur intérêt par des anecdotes, des mystères, de l'humour, des jeux de mots, des faits, des histoires ainsi que des questionnements et des recherches sur un éventail de sujets. Ils exposent les élèves à une large gamme de textes multimédias sous forme imprimée, électronique et graphique, et les invitent à discuter, à remettre en question, à approfondir et à analyser ce qu'ils voient, entendent et vivent. Ils incitent les élèves à pousser plus loin leur réflexion en recherchant le sens profond, à envisager de nouvelles possibilités et à discuter de contradictions. Ils les aident à traduire leurs pensées en mots et leurs mots en textes. Ils leur présentent des textes qui suscitent leur intérêt, attirent leur attention sur les techniques de rédaction utilisées par l'auteur et les encouragent à se servir d'un langage et de techniques semblables dans les textes qu'ils écrivent. Ils modèlent la pratique réflexive et l'utilisation du langage, ainsi que des stratégies et procédés efficaces pour l'apprentissage, la compréhension et la résolution de problèmes.

Changements émotionnels et sociaux

Les élèves du cycle moyen sont à la recherche d'eux-mêmes, de leurs croyances et de leurs valeurs. Leur conception du bien et du mal est plus souple que lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ils acquièrent le sens de la justice, sont préoccupés par les autres et deviennent moins égocentriques. Ils se rendent compte que leurs attitudes, leurs valeurs et leurs normes se distinguent de celles de leurs frères et sœurs, de leurs parents et d'autres adultes. Ils remettent en question le monde adulte et bon nombre des limites qui leur sont imposées.

Tandis qu'ils remettent en question les idées des adultes qui les entourent, ces élèves font de plus en plus souvent appel à leurs pairs pour obtenir du soutien et forger leur identité. L'appartenance à des groupes de pairs devient de plus en plus importante pour eux. Ils commencent à mieux comprendre les différences entre les rôles masculin et féminin, et le sexe commence à influer sur leurs interactions sociales. Ils veulent faire partie d'un groupe, qui peut favoriser les comportements inclusifs ou exclusifs. Vers la

fin du cycle moyen, certains élèves démontrent des fluctuations dans leurs façons de réagir socialement et émotionnellement.

Les élèves prennent pour modèles non seulement leurs parents et le personnel enseignant, mais également des personnages de la télévision, du cinéma, des sports et de la littérature. Ils commencent à se tailler une place dans la société; par exemple, ils fréquentent des bavardoirs pour élargir leur cercle social au-delà du foyer et de l'école. Ils envisagent leur indépendance et se mettent à réfléchir sur leur carrière. Leurs qualités de leader commencent à apparaître, et ils cherchent à mettre à l'épreuve leurs compétences et leurs aptitudes.

Rôle du personnel enseignant : Les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves de nombreuses occasions de discuter et d'échanger au sein de regroupements souples et dynamiques, y compris par petits groupes et en dyades. Ils se posent comme modèles pour aider les élèves à créer un environnement d'apprentissage axé sur la collaboration, où tous les élèves se sentent valorisés, se soutiennent dans leur apprentissage et sont disposés à prendre des risques. Ils élargissent les possibilités d'apprentissage collaboratif en incluant des camarades de lecture d'autres années d'études. Ils exposent les élèves à divers points de vue véhiculés dans un éventail de médias en modelant des situations d'écoute active, de débat, de discussion et de présentation d'arguments convaincants, et donnent aux élèves la possibilité d'exercer à leur tour chacune de ces activités. Ils exposent aussi les élèves à des modèles positifs au moyen de biographies, de textes historiques, de textes informatifs, d'événements actuels et de littérature de différents styles, et les encouragent à discuter, à s'adonner à des jeux de rôles, à effectuer une analyse critique des personnages et à commenter par écrit les réactions qu'ont suscité chez eux ces modèles et ces personnages.

Identité personnelle et culturelle

L'élève du cycle moyen se pose une question primordiale : *Qui suis-je?* L'identité personnelle et la culture de l'élève se forgent à partir de nombreux éléments, y compris son sexe, sa famille, sa langue maternelle, sa religion, sa communauté, ses passe-temps, ses intérêts, ses habiletés particulières et ses antécédents scolaires. Les élèves apportent tous ces aspects de leur identité personnelle avec eux dans la salle de classe, et ces aspects influent sur leur apprentissage. Les élèves du cycle moyen doivent donc être valorisés dans leur identité et leur culture. Ils doivent faire des rapprochements entre qui ils sont, leurs valeurs et ce qu'ils apprennent à l'école afin d'interpréter les notions apprises et les intégrer dans leur personnalité. Pour les chercheurs, ce processus s'appelle l'*engagement identitaire*; ils le décrivent comme étant essentiel au développement langagier et à la réussite scolaire (Cummins, 2000).

Rôle du personnel enseignant : Les enseignantes et enseignants demandent aux élèves de parler d'eux-mêmes, de leurs attitudes et de leurs intérêts; ils reconnaissent que la personnalité d'un élève est déterminée par un ensemble de caractéristiques culturelles et identitaires. Ils exposent les élèves à une grande variété de textes et de sujets, en accordant la préférence à ceux qui reflètent de façon positive l'identité, la culture et les intérêts des élèves et de la communauté en général. Ils donnent aux élèves des occasions de lire et d'écrire sur des sujets qui les intéressent. Ils les encouragent à réagir aux textes et aux personnages qui leur sont proposés et à réfléchir sur l'influence qu'ont sur eux les techniques et le message de l'auteur. Ils leur expliquent les raisons pour lesquelles d'autres élèves peuvent réagir différemment au même texte.

La littératie pour les garçons et les filles

Des données à grande échelle sur le rendement, incluant les évaluations provinciales du rendement en littératie en 3e et 6e année administrées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), révèlent un écart à la fois dans les attitudes et le niveau de rendement en littératie des garçons et des filles. Cet écart tend à s'élargir avec l'âge, les filles présentant généralement un meilleur niveau de rendement que les garçons sous plusieurs aspects. Les données recueillies indiquent que, contrairement aux filles, moins de garçons aiment lire et écrire, moins de garçons ont l'impression d'être compétents en lecture et en écriture, et que moins d'entre eux lisent et écrivent en dehors de l'école.

Rôle du personnel enseignant : Les enseignantes et enseignants peuvent recourir à divers moyens pour encourager et soutenir les garçons dans l'apprentissage de la littératie. Voir à ce sujet « Aider les garçons à mieux lire et écrire », au chapitre 6 Contextes d'enseignement et d'apprentissage, page 47.

D'après la recherche...

- Sur le plan de la lecture, il existe trois grandes différences entre les garçons et les filles : les filles lisent plus que les garçons, le sexe représente le facteur le plus important qui détermine ce que lisent les enfants, et les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats aux tests de lecture que les garçons (Barrs et Pidgeon, 1994)
- Les filles écrivent plus que les garçons, font preuve de plus d'autonomie quand elles écrivent et ont plus de facilité à entreprendre leurs tâches d'écriture. Les garçons sont plus susceptibles d'avoir de la difficulté à se mettre à la tâche et à trouver des idées (Millard, 1997).
- Le fait de donner une certaine liberté de choisir la façon d'explorer une variété de types de texte sous différentes formes s'avère une pratique gagnante qui produit des effets positifs sur le développement des compétences en lecture de tous les élèves. Une autre pratique réussie consiste à offrir aux élèves, lors de situations d'apprentissage bien structurées, des occasions d'échanger sur leurs lectures entre pairs et de mettre par écrit leur réflexion sur ce qu'ils et elles lisent. Les écoles doivent favoriser une culture de littératie qui rencontre les intérêts variés de l'ensemble des élèves.

CONTEXTE FAMILIAL

Les élèves du cycle moyen réussissent le mieux dans les écoles qui sont accueillantes pour les familles, et dans les familles qui valorisent l'école. Ils sont davantage en mesure de tirer profit de leur expérience scolaire et d'appliquer leurs acquis à d'autres contextes lorsqu'ils ont l'impression que l'école est un élément important et même vital du monde qui les entoure. Les partenariats solides entre la famille et l'école à toutes les années d'études semblent importants pour la plupart des familles, des élèves et du personnel enseignant; cependant, le partenariat famille-école a tendance à diminuer au cycle moyen à moins que les écoles et le personnel enseignant ne prennent des mesures concertées pour le maintenir et le développer à toutes les années d'études. Les élèves représentent un lien vital entre le foyer et l'école, mais ils ont besoin qu'on les guide pour les aider à maintenir ce lien (Epstein, 1995).

Rôle du personnel enseignant : Des moyens d'intéresser les familles à la littératie chez leurs enfants et de leur donner du soutien à cet égard figurent au chapitre 11 Participer à l'école de la réussite, sous la rubrique « Engagement familial et communautaire » (page 109).

5 UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'APPRENTISSAGE

Une planification et une gestion de classe efficaces fournissent le temps, l'espace et la structure nécessaires à l'apprentissage des habiletés reliées à la littératie. Les élèves du cycle moyen apprennent le mieux dans un environnement sûr, stimulant, structuré, interactif, souple et dynamique sur le plan intellectuel, où ils reçoivent le soutien adéquat et sont mis en contact avec des textes de tous genres.

MESSAGES CLÉS

- Un environnement propice à l'apprentissage des habiletés reliées à la littératie comporte des aires spécialement aménagées, avec des meubles et de l'équipement amovibles, où les élèves peuvent se rassembler et travailler de façon autonome et en collaboration au sein de groupes souples.
- Les élèves du cycle moyen doivent avoir un accès facile à une grande variété de textes de différents niveaux de complexité.
- Les élèves du cycle moyen sont attirés par la lecture et l'écriture dans la mesure où les textes qu'on leur propose reflètent leurs intérêts, leurs capacités et leurs antécédents culturels. Dans certains cas, ces textes peuvent être rédigés dans leur langue maternelle.
- Une salle de classe et une bibliothèque scolaire bien équipées contribuent à réduire l'écart entre les élèves qui ont accès à l'information et à la technologie en dehors de l'école et ceux qui n'y ont pas accès.
- Les technologies de l'information et de la communication peuvent faciliter l'accès à de multiples ressources en plus de constituer des aides précieuses à l'apprentissage. Les élèves d'aujourd'hui font partie d'un monde complexe sur le plan technologique et qui nécessite de nouveaux modes de communication.

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

Une salle de classe bien organisée et souple donne aux élèves des occasions d'apprentissage qui les disposent à faire preuve de plus en plus d'autonomie. Pour favoriser cet apprentissage autonome et permettre des expériences de travail en collaboration, la salle de classe au

cycle moyen doit être aménagée de façon à permettre le travail en grand groupe, en petits groupes, en dyades et de façon individuelle. Il faut aussi prévoir un espace réservé aux rencontres élève-enseignant. Les meubles sont faciles à déplacer pour former des configurations souples.

Les ressources sont bien organisées et faciles d'accès, et il y a beaucoup de rangement (p. ex., dans des bibliothèques, sur des étagères, dans des paniers et des boîtes). Les espaces d'affichage comprennent des tableaux noirs, des tableaux blancs et des babillards. Les ressources reflètent les intérêts et les besoins des élèves ainsi que les attentes du programme. Les documents affichés en classe sont remplacés régulièrement et permettent de mettre en vedette les apprentissages des élèves en littératie; on accorde à cet égard beaucoup plus d'importance aux travaux des élèves qu'aux documents en vente dans le commerce.

L'enseignante ou l'enseignant fait participer les élèves à l'organisation et à l'entretien de la classe afin de leur donner le sens des responsabilités et un sentiment d'appartenance à un groupe partageant des ressources et des intérêts communs.

Ressources dans la salle de classe

Une salle de classe riche en ressources stimule les sens et procure aux élèves un sentiment d'émerveillement. Au cycle moyen, ces ressources devraient refléter les intérêts, les capacités et les antécédents culturels variés des élèves, et inviter tous les jeunes à explorer des situations familières et à découvrir de nouveaux horizons. Ces ressources permettent aux élèves de se familiariser avec la littératie sous toutes les formes qu'elle revêt au XXI^{e} siècle. Une grande variété de textes choisis avec soin stimule l'intérêt des élèves à l'égard de l'apprentissage et permet à l'enseignante ou à l'enseignant de faire de la classe une communauté fondée sur des perspectives communes et orientée vers l'éveil au monde. En prenant contact avec un large éventail de documents, les élèves commencent à faire des rapprochements entre la littératie scolaire, associée généralement à la salle de classe, ainsi que les textes et les formes de littératie qu'ils rencontreront dans tous les aspects de leur vie.

Les textes de fiction jouent un rôle important dans les programmes de littératie au cycle moyen, mais les textes informatifs devraient revêtir la même importance dans la salle de classe et dans l'enseignement. Au cycle moyen, il est de plus en plus important d'apprendre à lire de façon critique et à interpréter des textes informatifs sous forme imprimée et en ligne.

Aucun texte ou programme ne peut à lui seul répondre aux besoins variés des élèves du cycle moyen. Ces élèves ont besoin d'un éventail de matériel de même que la possibilité de choisir des activités et de démontrer leur apprentissage dans le cadre de tâches pertinentes qui visent à évaluer à la fois leur compréhension des concepts et leurs habiletés en littératie. Les technologies informatiques, les expériences scientifiques, les activités d'art visuel, les pièces de théâtre et les problèmes mathématiques fondés sur le questionnement donnent aux élèves des raisons pertinentes de lire, d'écrire, de parler, d'écouter et de réfléchir.

Il est important pour les enseignantes et enseignants de collaborer en vue de sélectionner, de passer en revue et de partager des ressources en littératie pour le cycle moyen et l'ensemble de l'école. Des textes de tous genres conformes au curriculum, y compris des textes en langues étrangères pour ceux et celles qui étudient dans une langue seconde, doivent soutenir l'apprentissage de tous les élèves. Une équipe, comprenant notamment une enseignante-bibliothécaire ou un enseignant-bibliothécaire, peut se réunir afin de gérer les ressources selon une démarche concertée qui répond aux besoins de tous.

Ressources imprimées

Les ressources imprimées et visuelles recommandées pour le cycle moyen comprennent les suivantes :

- un éventail de textes courants et littéraires qui appuient l'apprentissage dans toutes les matières (p. ex., récits, messages publicitaires, fiches explicatives, comptes rendus, poèmes, procédures);
- des collections d'ouvrages et des anthologies sur les sujets et les thèmes du curriculum (p. ex., études d'auteurs, romans à énigme et autres, magazines scientifiques, textes historiques);
- une variété de textes populaires contemporains (p. ex., romans illustrés, bandes dessinées, brochures sur des automobiles, magazines de sports et de passe-temps, manuels, almanachs);
- des documents de référence à jour (p. ex., dictionnaires de complexité variable, calendriers, dictionnaires de synonymes, atlas, encyclopédies, globes terrestres, cartes géographiques, horaires de télévision, almanachs, annuaires téléphoniques, guides d'écrivains, calendriers d'activités de loisirs, règlements de sports);
- des ouvrages bilingues et des ouvrages rédigés dans la langue maternelle des élèves;
- d'autres imprimés, y compris des textes, des symboles et des images que l'on trouve dans la vie quotidienne (p. ex., menus, timbres, affiches, panneaux, logos, annonces publicitaires, écussons, tableaux muraux, organigrammes, arbres généalogiques, graphiques, drapeaux, listes, photographies, cartes, dessins et plans).

Matériel de soutien visuel

Le matériel de soutien visuel pour appuyer le développement de la littératie dans la salle de classe comprend ce qui suit :

- tableaux à pochettes;
- référentiels, exemples de diverses formes d'écriture, fiches d'utilisation efficace des stratégies de lecture, guides de correction d'épreuves, tableaux thématiques;
- organisateurs graphiques;
- murs de mots.

Autres ressources

On peut utiliser un large éventail d'outils et de ressources non textuels pour appuyer la littératie dans toutes les matières, particulièrement en éducation artistique. Les enseignantes et enseignants invitent les élèves à créer des textes et à réagir à des textes existants en mettant, par exemple, à leur disposition :

- des jeux de vocabulaire (p. ex., Scrabble, WORDO, Fais-moi un dessin, Scattergories);
- des ressources théâtrales (p. ex., costumes, accessoires, musique d'ambiance);
- du matériel d'art visuel (p. ex., papier, peinture, argile);
- du matériel d'écriture (p. ex., notocollants, surligneurs, ordinateurs dotés d'un logiciel de traitement de texte et de courriel, organisateurs graphiques électroniques).

Les technologies de l'information et de la communication comme soutien à la littératie

Les enfants qui arrivent à l'école ont en général une certaine connaissance des technologies de l'information. L'intégration des technologies à l'école est indispensable afin d'offrir aux élèves un milieu d'apprentissage stimulant et pour mettre en valeur les compétences dont ils auront besoin pour vivre à l'ère numérique. La plupart des élèves sont familiers avec les ordinateurs et les jeux électroniques avant leur arrivée au cycle moyen. Ceux qui n'ont pas accès aux technologies modernes hors de l'école sont fortement défavorisés. L'école joue un rôle important à cet égard en fournissant l'accès équitable aux outils, à l'information et aux nouvelles formes d'apprentissage desquels les élèves dépendront de plus en plus tout au long de leur vie.

Voici des exemples de technologies électroniques et de ressources multimédias qui appuient l'apprentissage de la littératie :

- des ordinateurs reliés à Internet, le courriel, les cédéroms, le traitement de texte, les logiciels graphiques et les imprimantes, pour permettre aux élèves d'avoir accès à une foule de renseignements, d'idées et de textes de tous genres, et pour leur fournir les outils nécessaires pour créer et partager leurs propres textes (p. ex., sur le site Web de la classe ou le réseau de l'école);
- des caméras et appareils photo numériques et des scanneurs, pour encourager les élèves à améliorer leurs textes et à explorer d'autres moyens de consigner et de communiquer des idées et de l'information;
- des logiciels de traduction et des dictionnaires électroniques pour aider les élèves qui étudient dans une langue seconde à gagner de plus en plus d'assurance dans leur langue d'enseignement;

- d'autres outils électroniques, y compris des logiciels de reconnaissance vocale, de co-écriture et d'organisation graphique approuvés par le ministère de l'Éducation, pour aider les élèves ayant des besoins particuliers à observer, à écouter et à donner du sens aux textes, et à participer activement à l'apprentissage en salle de classe;
- des magnétoscopes et des lecteurs de DVD, pour faire l'étude comparative d'une histoire racontée par écrit avec la même histoire exposée de façon visuelle et inviter les élèves à réfléchir de façon critique sur les médias de masse;
- des appareils de lecture et d'enregistrement audio, pour inciter les élèves à discuter et à écouter des textes enregistrés afin de soutenir ou de renforcer leur intérêt pour la lecture et l'écriture;
- des rétroprojecteurs et des projecteurs multimédias, pour faire participer les élèves à des activités de lecture et d'écriture partagées au sein de grands groupes.

> « La technologie est très prometteuse pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, mais c'est une tâche complexe et multiple que d'exploiter ce potentiel à grande échelle. Le facteur déterminant de notre réussite ne sera pas le nombre d'ordinateurs achetés ou de câbles installés, mais plutôt la façon dont nous définissons notre vision de l'éducation, dont nous préparons et soutenons le personnel enseignant, dont nous concevons le curriculum, dont nous traitons les questions d'égalité et dont nous réagissons à un monde en évolution rapide. »
>
> *(Kleiman, 2000, p. 6, traduction libre)*

La technologie de l'information se caractérisant par des changements constants et l'interconnectivité, il est indispensable de planifier, à l'échelle du conseil et de l'école, les démarches que les enseignantes et enseignants doivent entreprendre pour intégrer les technologies de l'information et de la communication, s'informer à leur sujet et les partager. Cette partie de la planification scolaire (voir la section 11) consiste à déterminer le matériel approprié, à fournir du perfectionnement professionnel et du soutien (voir la section 12) et à installer le matériel de la façon la plus productive possible. Quelle que soit la configuration du matériel à l'école, les enseignantes et enseignants doivent prévoir l'utilisation régulière et pertinente de la technologie en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage.

En s'efforçant de toujours mettre à niveau des technologies changeantes, il est important de ne pas laisser de côté les technologies éprouvées, qui sont moins complexes mais continuent de remplir adéquatement leur fonction.

D'après la recherche...

- La littératie comprend la capacité d'accéder à des outils technologiques et de les analyser (Webber, 2003).
- L'intégration pertinente de la technologie peut avoir un effet positif sur les élèves en rendant l'école stimulante et intéressante (Marton, 1999; Marton, 2001; Tardif, 1998; Papert, 2002).
- La technologie favorise la participation des élèves et procure des occasions d'apprentissage qui n'existaient pas auparavant (FCE, 2003).
- La technologie renforce les compétences de base, mais elle procure également des occasions de mettre en œuvre des applications plus complexes en enseignement et en apprentissage (Heide et Henderson, 1996; Sandholtz, Ringstaff et Owyer, 1997).
- Le fossé numérique peut être défini comme étant l'écart entre les familles qui ont accès à la technologie chez elles et celles qui n'y ont pas accès (Cunningham, 2004; Statistique Canada, 2004). En donnant aux élèves la possibilité d'explorer et d'utiliser des technologies intégrées pertinentes dans la salle de classe, les écoles contribuent à réduire l'inégalité d'accès (Flanagan et Jacobsen, 2003).

Bibliothèques scolaires

« Offrir des livres de qualité aux élèves est le point de départ essentiel de tout programme de littératie ».

(Giasson, 2000, p. 71)

Une bibliothèque scolaire bien équipée et dotée d'un personnel spécialisé est une ressource inestimable pour promouvoir la littératie dans toute l'école. Des bibliothèques de tous les types, et surtout les bibliothèques scolaires, contribuent à combler le fossé numérique et culturel entre les élèves qui ont accès à des textes et à la technologie de l'information, et ceux qui n'y ont pas accès. La bibliothèque scolaire est toujours à la disposition des élèves; elle se conforme et s'adapte à leurs besoins à mesure qu'ils progressent dans leurs études . En plus de la collection de livres pour enfants de la bibliothèque scolaire, les ressources suivantes peuvent enrichir l'apprentissage de la littératie au cycle moyen :

- une salle de documentation où sont classées des copies multiples d'une variété de textes destinés aux élèves;
- un centre de ressources professionnelles pour appuyer l'enseignement, fondées sur des recherches pertinentes et à jour (voir la section 12, « Perfectionnement professionnel »).

6 Contextes d'enseignement et d'apprentissage

L'enseignement des habiletés reliées à la littératie au cycle moyen se caractérise par un *apprentissage intégré* et un *enseignement différencié*. L'apprentissage est *intégré* dans le sens où il combine la lecture, l'écriture et la communication orale, et qu'il permet aux élèves de découvrir les applications pratiques de la littératie dans toutes les matières à l'école et dans tous les aspects de leur vie. L'enseignement est *différencié* dans la mesure où les élèves lisent et écrivent des textes différents et reçoivent un soutien variable selon leurs besoins en matière d'apprentissage. Tomlinson (2004) présente les quatre points d'ancrage d'un enseignement différencié : le contenu (ce que les élèves vont apprendre); les processus (les activités); les productions (l'accomplissement suite à une période d'apprentissage); l'environnement (aménagement et ambiance). Un ou plusieurs de ces éléments peuvent être différenciés dans n'importe quelle situation d'apprentissage vécue en classe.

Messages clés

- Au cycle moyen, la salle de classe est une communauté d'apprenantes et d'apprenants où les idées, le vécu, les intérêts et les besoins en matière d'apprentissage de chaque élève sont respectés et sont pris en compte dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.
- Les élèves du cycle moyen doivent lire et écrire tous les jours.
- La littératie devient plus pertinente lorsque des activités de lecture, d'écriture et de communication orale sont intégrées dans les matières du curriculum, et lorsque les élèves sont encouragés à faire des rapprochements entre ce qu'ils apprennent à l'école et le monde extérieur, dont ils sont de plus en plus conscients.
- Les enseignantes et enseignants posent des questions et invitent les élèves à s'engager dans des projets d'apprentissage qui font appel aux habiletés supérieures de la pensée et à la pratique de la littératie critique.
- Les enseignantes et enseignants fournissent à leurs élèves un soutien pédagogique pour qu'ils apprennent de nouvelles stratégies et puissent développer des compétences en littératie, en utilisant des procédés comprenant le modelage et l'étayage et en suivant de façon continue les progrès de chaque élève.

- Les enseignantes et enseignants maximisent l'apprentissage de tous les élèves, y compris ceux dont le rendement est inférieur ou supérieur aux attentes pour leur année d'études, en leur fournissant un enseignement différencié qui fait intervenir une variété de stratégies d'enseignement, de textes, de supports de communication (textes multimodaux), de regroupements d'élèves et d'activités d'apprentissage.

Créer une communauté d'apprentissage

Une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui se soutiennent mutuellement est un bouillon de culture pour la littératie. L'enseignement efficace des habiletés reliées à la littératie aux élèves du cycle moyen se caractérise par une forte collaboration dans la classe et dans l'école. Pour ce faire, il faut encourager la discussion et l'interaction entre les élèves, et entre les élèves et leurs enseignants. L'apprentissage collaboratif invite les élèves à faire des choix, à tirer plaisir de leur apprentissage, à prendre des risques, à mettre en pratique et à perfectionner leurs stratégies d'apprentissage et à acquérir de l'autonomie. Il procure un environnement sûr et positif où les élèves peuvent se livrer à des interactions sociales, qui sont très importantes pour ce groupe d'âge, et peuvent explorer la nature sociale du langage de la littératie.

Les enseignantes et enseignants doivent montrer concrètement comment travailler en collaboration. La documentation professionnelle sur l'apprentissage collaboratif contient des conseils pratiques à ce sujet à l'intention du personnel enseignant[2]. Lorsqu'une salle de classe du cycle moyen abrite une communauté d'apprentissage authentique, les élèves et le personnel enseignant apprennent à accorder de l'importance aux connaissances et aux bagages culturels et linguistiques de tous les élèves de la classe, et à en tirer profit. L'enseignement des habiletés reliées à la littératie dans cet environnement collaboratif comprend des activités et des textes qui :

- établissent des liens avec les antécédents, la culture et l'identité personnelle des élèves;
- préconisent des valeurs multiculturelles;
- procurent un large éventail de modèles positifs de sexe masculin et féminin;
- donnent aux élèves la possibilité d'acquérir le sens de la responsabilité sociale et des qualités de leader.

2. Par exemple, voir Bartie Bennett et Carol Rolheiser (2001). *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration*. Le chapitre 7 porte sur l'apprentissage collaboratif.

D'après la recherche...

- Pour être efficaces, les enseignantes et enseignants doivent créer un environnement où les conversations sont à la base des apprentissages; où l'enseignement est individualisé continuellement; où la collaboration permet aux élèves de faire des choix; où l'enseignement est soigneusement planifié mais demeure assez souple pour tirer profit des situations imprévues; et où l'on peut faire un usage créatif et pertinent d'un large éventail de ressources imprimées et électroniques (Allington et Johnson, 2000).
- Le travail en petits groupes, les conférences entre pairs, les discussions, l'écriture d'un journal et d'essais personnels ont été jugés comme les activités suscitant un haut niveau d'engagement chez les élèves (Hébert, 2002).

Réserver du temps à la littératie

Les élèves du cycle moyen doivent lire et écrire tous les jours. Sur les cinq heures d'enseignement dispensé chaque jour, des périodes de temps ininterrompues – idéalement deux heures – seront prévues à l'horaire efficace pour permettre aux élèves de développer leurs compétences en littératie, d'étudier les sujets en profondeur, de s'engager dans des projets de recherche, de se livrer à des questionnements et d'appliquer leur apprentissage à de nouveaux contextes. Ces périodes d'apprentissage donnent aux enseignantes et aux enseignants suffisamment de temps pour traiter en profondeur les diverses composantes d'un programme de littératie efficace, notamment l'évaluation continue, l'enseignement ciblé en vue de répondre à des besoins d'apprentissage particuliers et des activités ouvertes de lecture et d'écriture qui favorisent les habiletés supérieures de la pensée. Ces périodes d'apprentissage donnent également le temps de mener des discussions pertinentes et de se livrer à l'apprentissage collaboratif, qui peuvent représenter des motivateurs sociaux efficaces pour de nombreux élèves du cycle moyen.

D'après la recherche...

- Les élèves doivent lire et écrire souvent pour développer leurs habiletés en lecture et en écriture. Les enseignantes et enseignants doivent créer des conditions qui encouragent les élèves à lire et à écrire beaucoup. (Allington, 2002).
- Plus l'élève lit, meilleur est son niveau de rendement en lecture. La fréquence des contacts avec des textes imprimés est un bon indicateur des différences dans les habiletés de lecture selon un test administré en 5e année (Cipielewski et Stanovich, 1992).
- Les élèves devraient écrire régulièrement, au moins quatre jours par semaine pendant 35 à 40 minutes, s'ils veulent apprendre à penser par l'écriture (Graves, 1994).

Intégrer la littératie dans toutes les matières

Consacrer plus de temps à la littératie ne se fait pas au détriment de l'apprentissage des matières du curriculum. Bien au contraire, la littératie donne accès à des idées et à des textes de plus en plus complexes qui seront présentés à l'élève dans toutes les matières au fur et à mesure de ses progrès scolaires. En intégrant cette dimension de l'apprentissage dans toutes les matières, les enseignantes et enseignants donnent à leurs élèves les outils nécessaires pour lire et écrire un éventail plus large de textes, devenir compétents en réflexion stratégique et en résolution de problèmes et appliquer des compétences et des stratégies en littératie à de nombreux contextes pertinents. L'enseignante ou l'enseignant doit « avoir le goût de rendre le texte vivant, d'expérimenter le mouvement, le théâtre, les arts visuels pour faire participer les élèves à l'expérience humaine véhiculée dans la littérature » (Giasson, 2000, p. 166).

Exemples :

- Dans le cours de **sciences** de 4e année, les élèves pourraient concevoir, dessiner et nommer les différents éléments d'une structure ou d'un mécanisme simple, et discuter des renseignements à inclure dans un court texte pour en expliquer le fonctionnement aux lecteurs. En **études sociales**, les élèves pourraient faire des lectures sur le Moyen Âge et rédiger une lettre ou un passage de journal en se plaçant du point de vue d'un personnage de l'époque.

- Dans le cours de **sciences** de 5e année, les élèves pourraient concevoir une expérience pour illustrer les propriétés de l'eau à l'état solide, liquide ou gazeux, et rédiger une procédure décrivant les étapes de leur expérience. En **mathématiques**, ils pourraient concevoir un tableau thématique ou une affiche illustrant les unités standard de mesure de la capacité et du volume, dont ils pourraient se servir par la suite en sciences.
- Dans le cours de **sciences** de 6e année, les élèves pourraient faire une recherche guidée sur Internet au sujet de l'aviation. En **études sociales**, ils pourraient choisir un explorateur et créer une boîte d'artéfacts contenant une carte, une lettre, des illustrations et d'autres textes pour les aider à raconter une histoire sur cet explorateur dans le cadre d'un exposé fait en classe.

Afin de faire des rapprochements pertinents et d'approfondir leur apprentissage pluridisciplinaire de la littératie, les élèves du cycle moyen ont besoin de la stabilité et de la continuité que procure le fait d'avoir la même enseignante ou le même enseignant en français et dans d'autres matières, comme les mathématiques, les études sociales et les sciences. Par conséquent, les écoles devraient dans la mesure du possible, éviter les classes en rotation au cycle moyen.

D'après la recherche...

- **Par l'intégration du curriculum, les enseignantes et enseignants sont en mesure de donner un enseignement qui est plus pertinent pour les élèves et moins fragmenté (Jacobs, 1989).**
- **« Il est rare qu'une situation ouverte alimente un apprentissage et un seul. Et presque aussi rare que les apprentissages concernés relèvent d'une unique discipline » (Perrenoud, 1998 p. 88).**
- **Dans cette perspective, les enseignants doivent saisir les occasions de discuter avec leurs collègues afin d'établir des liens entre les contenus d'apprentissage, les concepts et les thèmes à l'étude. L'intégration des matières, par le décloisonnement des disciplines, présente de nombreux avantages puisqu'elle permet le transfert des apprentissages dans des contextes variés et donne aux élèves l'occasion de travailler simultanément plusieurs notions (Tardif, 1999).**

Les élèves de tout âge sont motivés à apprendre lorsqu'ils découvrent en quoi les notions apprises ont un rapport avec leur vie et leurs intérêts, et comment les utiliser de façon pertinente. Les enseignantes et enseignants peuvent rendre pertinentes les activités de littératie en choisissant des textes et des sujets qui s'appuient sur les connaissances acquises, le vécu, la langue maternelle, la culture et l'identité personnelle des élèves, et en

Voir « Langue, culture et engagement identitaire » à la page 6.

établissant un lien entre l'apprentissage en salle de classe et le monde extérieur, dont les élèves sont de plus en plus conscients.

Voir « Les technologies de l'information et de la communication comme soutien de la littératie » à la page 26.

Pour préparer les élèves à la littératie au XXI[e] siècle, les enseignantes et enseignants utilisent des technologies qui stimulent les élèves et suscitent leur intérêt (p. ex., l'Internet, des appareils photo numériques, des appareils d'enregistrement, des claviers portatifs, des dictionnaires électroniques, des logiciels de traduction, une grande variété de logiciels graphiques et multimédias), les exposent à un large éventail de textes imprimés, prévoient des leçons pratiques et les aident à établir un rapprochement entre la salle de classe et le monde branché hors de l'école.

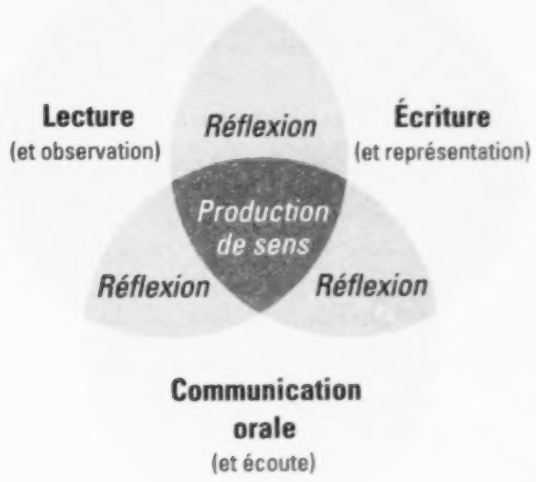
> Apprendre, c'est progressivement trouver le sens d'une discipline, c'est-à-dire parvenir à comprendre quelles questions elle pose sur le monde, quelles méthodes elle se donne, et quelles grandes théories elle construit. »
>
> *(Develay, 1996, p. 106)*

Intégrer la lecture, l'écriture et la communication orale

L'apprentissage des habiletés reliées à la littératie amène les élèves à prendre de plus en plus conscience des liens qui existent entre la lecture, l'écriture et la communication orale. Ils constatent par exemple que leur force dans un domaine comme la communication orale constitue un appui significatif dans d'autres domaines d'étude comme l'écriture et la lecture. Ils apprennent à produire du sens à partir de leurs lectures et à en créer dans ce qu'ils écrivent. Au cycle moyen, les élèves apprennent à lire **en se plaçant dans le rôle d'un lecteur ou d'une lectrice. Ils discutent et réfléchissent** sur le sens, la forme, le langage et sur l'effet que produit ce qu'ils lisent et écrivent. Des discussions pertinentes sur un large éventail de textes aident les élèves à mieux se connaître et à mieux connaître le monde, à établir de nouveaux rapprochements favorisant une meilleure compréhension.

Par l'entremise de l'enseignement en lecture, les élèves du cycle moyen apprennent que l'intention du texte en détermine la forme – en d'autres mots que les auteurs choisissent un type de texte plutôt qu'un autre pour les possibilités qu'il leur offre d'atteindre leurs objectifs et de créer du sens pour véhiculer leur pensée. Ils apprennent comment les textes sont construits, et comment distinguer les procédés d'écriture que l'on utilise pour rédiger une recette, un récit, un rapport de recherche, une lettre ouverte. Les enseignantes et enseignants discutent avec les élèves de la technique de l'auteur en modelant la situation de discussion et en les incitant à partager leur réflexion au sujet du langage qu'il a choisi et des titres qu'il utilise pour créer un effet ou dénoter un sens particulier. À leur tour, les élèves apprennent à utiliser ces caractéristiques lorsqu'ils écrivent à différentes fins et pour divers publics cibles.

Figure 5. Utiliser la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'écoute pour produire du sens



D'après la recherche...

En littératie, les enseignantes et enseignants doivent mettre l'accent sur les fonctions et les processus de lecture et d'écriture, planifier des activités d'apprentissage contextualisées et mettre à la disposition des élèves des textes pertinents. Ils doivent aussi comprendre que la littératie est axée sur la communication et la créativité. (Wray et Medwell, 2001).

Développer les habiletés supérieures de la pensée

Afin de s'engager à fond dans un processus efficace de lecture et d'écriture, les élèves doivent mobiliser leurs habiletés à raisonner. Ils peuvent ainsi formuler des idées, résoudre des problèmes et produire du sens. Grâce aux habiletés supérieures de la pensée, ils peuvent aller au-delà de l'apprentissage par mémorisation et de l'interprétation littérale pour parvenir à une compréhension plus approfondie et plus subtile des textes.

Plusieurs *taxonomies* (modes de classification des idées et des informations) ont été élaborées pour décrire et étudier les habiletés supérieures de la pensée. Elles mentionnent généralement des éléments tels que le tri, le classement, la comparaison, la prédiction, les liens de cause à effet, le fait de tirer des conclusions, la création de nouvelles idées, la résolution de problèmes,

la mise à l'épreuve de solutions et la prise de décisions (McGuinness, 1999). La *taxonomie de Bloom* est une démarche que les enseignantes et enseignants utilisent couramment pour classifier les objectifs éducatifs et les niveaux d'apprentissage. Elle décrit les habiletés de la pensée sous forme de hiérarchie, les connaissances et la mémoire étant le point d'entrée, suivies progressivement de la compréhension, de l'application, de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation. La figure 6 montre comment les enseignantes et enseignants peuvent se servir de la taxonomie de Bloom pour orienter la réflexion des élèves et favoriser le développement des habiletés supérieures de la pensée, qui sont essentielles au développement de compétences en littératie.

D'après la recherche...

- L'apprentissage par mémorisation est inefficace car il est impossible d'emmagasiner suffisamment de connaissances pour leur usage ultérieur.
- Dans les sociétés fondées sur le savoir, les personnes sont supposées capables de résoudre des problèmes dans une variété de contextes et de situations.
- Les complexités du monde moderne obligent à démontrer sa compréhension afin de créer de nouvelles connaissances.
- Les citoyennes et les citoyens modernes doivent envisager de façon critique un large éventail d'informations. (MacLure et Davies, 1991)

Les enseignantes et enseignants aident les élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée, notamment par les moyens suivants :

- penser tout haut pendant qu'ils lisent, écrivent et résolvent des problèmes avec la classe;
- encourager les élèves à penser de façon *métacognitive* (en réfléchissant sur leur propre pensée), et à réfléchir sur leur apprentissage;
- poser des questions ouvertes;
- fournir aux élèves un modèle d'une démarche de projet d'apprentissage fondé sur le questionnement;
- intégrer la littératie critique dans l'enseignement.

Figure 6. Utiliser la taxonomie de Bloom pour favoriser les habiletés supérieures de la pensée

Niveau	Définition	Manifestations chez l'élève
CRÉATION	Réinvestissement des acquis dans une production originale.	Formulation de nouvelles hypothèses et création de nouvelles productions.
ÉVALUATION	Formulation de jugements sur la valeur des idées et sur leur présentation.	Jugement sur la pertinence des idées et sur l'intégrité des procédés de présentation.
ANALYSE / SYNTHÈSE	Séparation des éléments ou des parties constituantes d'une idée pour comprendre ce qui les relie pour les réorganiser afin de former un tout.	Examen et classification des parties par ordre d'importance. Discernement des points de vue présentés et des liens entre les parties. Réorganisation des parties.
APPLICATION	Mise à contribution des acquis dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème.	Utilisation des connaissances acquises dans une situation différente.
COMPRÉHENSION	Construction de sens à partir d'informations transmises sous des formes variées.	Appropriation des idées en les reformulant, les classifiant, les résumant, les comparant, les expliquant pour en tirer des conclusions logiques.
RAPPEL	Réactivation des connaissances antérieures.	Rappel ou reconnaissance d'éléments d'information déjà assimilés par la mémoire à long terme.

Penser tout haut

Les enseignantes et enseignants font le modelage des habiletés supérieures de la pensée en réfléchissant tout haut au sujet d'un texte, au moyen de phrases comme : « Je me demande si… », « Je ne comprends pas pourquoi… », « Ce serait différent si… », « J'imagine que… ». En pensant tout haut lors du modelage de la lecture et de l'écriture, les enseignantes et enseignants font la démonstration de processus efficaces de réflexion pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.

Recourir à la métacognition

La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs. Elle consiste à penser à son propre processus de réflexion. Il s'agit d'une stratégie pour accéder aux habiletés supérieures de la pensée. Par la métacognition, les élèves réfléchissent sur ce qu'ils savent et ont besoin de savoir pour être en mesure de modifier leur parcours et accéder à la compréhension. Les enseignantes et enseignants jouent un rôle important en faisant le modelage de la pensée métacognitive en vue de produire du sens à partir des textes. Même très jeunes et encore plus au cycle moyen,

les élèves peuvent développer des habiletés métacognitives par l'entremise du modelage et de l'enseignement explicite. La capacité de métacognition donne aux élèves le pouvoir d'agir sur leur propre apprentissage. Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant fait le modelage de l'utilisation des stratégies de métacognition; à la fin, les élèves portent un regard sur leur propre compréhension (Bransford, Brown, Cocking (éd.), 2000).

> **« Il est important de donner aux élèves le temps et les occasions de discuter de leur façon d'apprendre, de rendre plus explicites leurs pensées, de réfléchir sur leurs stratégies et ainsi d'avoir une meilleure maîtrise sur leurs propres processus cognitifs. L'acquisition et l'utilisation de compétences en métacognition se sont révélées efficaces pour promouvoir des programmes qui font appel aux habiletés supérieures de la pensée. »**
>
> *(McGuinness, 1999, p. 2, traduction libre)*

Poser des questions ouvertes

Les enseignantes et enseignants stimulent la curiosité naturelle des élèves du cycle moyen et les aident à s'épanouir sur le plan de la pensée en posant des questions pertinentes et en les encourageant à faire de même. En se servant de questions ouvertes, les enseignantes et enseignants invitent les élèves à approfondir des idées, à explorer des possibilités ainsi qu'à examiner et à élaborer de nouvelles perspectives. Ils stimulent la discussion au lieu de la dominer, et entament un questionnement qui peut mener à des comparaisons, des analogies, des hypothèses, des conjectures, des prédictions, des analyses, de la réflexion et de la critique.

Ces questions ne sont qu'un point de départ. C'est en se questionnant que les élèves en viennent à s'engager dans des projets d'apprentissage fondés sur la recherche. Pour commencer, les questions des élèves peuvent être des « copies » des questions des enseignantes et des enseignants, mais avec la pratique, le processus de questionnement s'intègre dans le mode de pensée des élèves et devient le fondement d'une production de sens indépendante. À mesure que les élèves se penchent sur des questions qui les intéressent, non seulement ils acquièrent de nouvelles connaissances mais ils développent aussi de nouvelles compétences en recherche.

D'après la recherche...

- Les questions de haut niveau qui aident les élèves à faire des rapprochements entre textes et entre les textes et leur vécu sont plus efficaces pour favoriser le rendement en lecture que les questions de bas niveau qui se concentrent sur les détails et la reformulation (Taylor, Pearson et Rodriguez, 2003).
- Le modelage et l'encadrement de la part des enseignantes et des enseignants sont très efficaces pour favoriser la fluidité de l'écriture et de la lecture. Il est plus efficace d'orienter et de soutenir les élèves qui travaillent avec des textes et de les aider à poser leurs propres questions que de leur dire ce que le texte signifie ou quoi y rechercher (Taylor, Pearson et Rodriguez, 2003; Block, Gambrell et Pressley (éd.), 2002; Booth, 2001).
- « Il faut concevoir des tâches d'apprentissage qui ne sont pas routinières mais qui sont relativement ouvertes et qui comportent une certaine incertitude, afin de permettre aux élèves de produire du sens ou de porter des jugements, ou encore de proposer des solutions multiples. » (McGuinness, 1999, p. 2, traduction libre).

Fournir un modèle de démarche de projet d'apprentissage fondé sur le questionnement

Une démarche de projet d'apprentissage fondée sur le questionnement donne aux élèves des occasions d'appliquer un large éventail de compétences en lecture, en écriture et en communication orale. De nombreux enseignantes et enseignants ont constaté que l'apprentissage des élèves s'améliore lorsque les écoles adoptent un modèle constant d'une démarche d'apprentissage fondé sur le questionnement et la recherche à toutes les années d'études et dans toutes les matières. L'Ontario School Library Association (OSLA) a étudié de nombreux documents et travaux de recherche dans le domaine de la science de l'information et a identifié quatre étapes qui sont communes à tous les modèles :

Étape 1 : *Se préparer à la recherche* (par exemple, en posant une question de référence);

Étape 2 : *Accéder à des ressources* (par exemple, en localisant de nouvelles sources de renseignements);

Étape 3 : *Traiter l'information* (par exemple, en évaluant l'information et en faisant des rapprochements);

Étape 4 : *Transférer les connaissances* (par exemple, en communiquant ou en présentant les renseignements et en réfléchissant sur l'apprentissage).

Décrivant l'importance d'une démarche cohérente de projet d'apprentissage fondé sur le questionnement et la recherche, l'OSLA a souligné que les élèves ont besoin de développer leur culture informationnelle et que cette dernière est essentielle à la réussite dans toutes les matières du curriculum, pour se préparer au travail et aux études supérieures et pour des apprentissages la vie durant. (Ontario School Library Association, 1998).

Développer des compétences en littératie critique

Dans les écoles élémentaires, la lecture comprend généralement le décodage et la compréhension de textes imprimés. Étant donné la diversité et la complexité croissante des textes au cycle moyen, il est important pour les élèves d'aller au-delà de la compréhension littérale et de réfléchir de façon critique sur les messages que les textes véhiculent. Les compétences en littératie critique permettent aux élèves d'analyser la façon dont les auteurs s'y prennent pour rédiger leurs textes en vue d'influencer leurs lecteurs, et leur donnent par ailleurs les connaissances, les compétences et la confiance dont ils ont besoin pour développer leurs propres perspectives et leur propre vision du monde.

D'après la recherche...

- La démarche de projet est le moteur de l'apprentissage parce que le sujet devient mobilisé par le but à réaliser. Un projet n'est formateur que s'il oblige l'élève à construire une stratégie et à résoudre une série de problèmes (Perrenoud, 1997).
- En resituant les savoirs comme des réponses à des questions que l'élève se pose, le projet de l'élève rend ainsi mobilisables ces savoirs en vue d'accomplir la tâche (Tardif, 1999).
- « Les projets qui suivent la lecture d'un livre doivent être proposés avec discernement : il ne faut pas que les élèves en aient un à réaliser après chaque lecture. La meilleure chose à faire après avoir lu un livre est souvent de lire un autre livre. C'est pourquoi les projets de prolongement ont plus souvent leur place au terme de la lecture d'une série de textes. » (Giasson, 2000)
- Pour être utiles, les projets doivent permettre d'aller plus loin dans leur appropriation des textes (Giasson, 2000).

Décrivant l'importance d'une démarche cohérente de projet d'apprentissage fondé sur le questionnement et la recherche, l'OSLA a souligné que les élèves ont besoin de développer leur culture informationnelle et que cette dernière est essentielle à la réussite dans toutes les matières du curriculum, pour se préparer au travail et aux études supérieures et pour des apprentissages la vie durant. (Ontario School Library Association, 1998).

Développer des compétences en littératie critique

Dans les écoles élémentaires, la lecture comprend généralement le décodage et la compréhension de textes imprimés. Étant donné la diversité et la complexité croissante des textes au cycle moyen, il est important pour les élèves d'aller au-delà de la compréhension littérale et de réfléchir de façon critique sur les messages que les textes véhiculent. Les compétences en littératie critique permettent aux élèves d'analyser la façon dont les auteurs s'y prennent pour rédiger leurs textes en vue d'influencer leurs lecteurs, et leur donnent par ailleurs les connaissances, les compétences et la confiance dont ils ont besoin pour développer leurs propres perspectives et leur propre vision du monde.

D'après la recherche...

- La démarche de projet est le moteur de l'apprentissage parce que le sujet devient mobilisé par le but à réaliser. Un projet n'est formateur que s'il oblige l'élève à construire une stratégie et à résoudre une série de problèmes (Perrenoud, 1997).
- En resituant les savoirs comme des réponses à des questions que l'élève se pose, le projet de l'élève rend ainsi mobilisables ces savoirs en vue d'accomplir la tâche (Tardif, 1999).
- « Les projets qui suivent la lecture d'un livre doivent être proposés avec discernement : il ne faut pas que les élèves en aient un à réaliser après chaque lecture. La meilleure chose à faire après avoir lu un livre est souvent de lire un autre livre. C'est pourquoi les projets de prolongement ont plus souvent leur place au terme de la lecture d'une série de textes. » (Giasson, 2000)
- Pour être utiles, les projets doivent permettre d'aller plus loin dans leur appropriation des textes (Giasson, 2000).

Les textes initient souvent les élèves à des idées complexes. Les élèves ont besoin d'occasions de remettre en question ou de réfléchir au point de vue de l'auteur, de rechercher d'autres perspectives et de développer leurs propres points de vue. À mesure que les élèves du cycle moyen développent et exercent leurs compétences en littératie critique, ils apprennent à :

Voir également « Acquisition d'habiletés en littératie critique », à la page 9.

- comprendre que les textes de tous genres, produits sous forme imprimée et électronique, sont rédigés selon un point de vue et dans un style particuliers;
- comprendre que les sujets d'un texte peuvent être envisagés selon d'autres points de vue, et que ces points de vue peuvent être connus ou inconnus du lecteur et de l'auteur;
- comparer des textes (à l'occasion des textes produits par différents médias) pour voir comment il est possible d'envisager les mêmes questions de façon différente;
- interpréter des textes et envisager d'autres moyens de présenter l'information qu'ils contiennent;
- mieux comprendre l'art de l'écriture en analysant les procédés employés par les auteurs pour présenter leurs points de vue aux lecteurs et les influencer.

Au moment d'initier les élèves à la littératie critique, il peut être utile de commencer par des textes simples et familiers qui véhiculent des messages relativement évidents. Un bon point de départ serait d'examiner des annonces dans des magazines, des bandes dessinées ou d'autres textes comprenant beaucoup d'éléments visuels explicites. Par exemple, les élèves du cycle moyen pourraient jeter un coup d'œil à des séries d'annonces de jouets publiées dans des magazines pour examiner les techniques que les annonceurs emploient afin d'intéresser les enfants à leurs produits.

Le questionnement est au cœur d'un programme de littératie critique. Luke, O'Brien et Comber suggèrent de poser les questions suivantes :

- Quel est le sujet? Comment est-il présenté? Quels sont les thèmes exposés?
- Qui est l'auteur et qui sont les lecteurs? Quels sont les points de vue exprimés? Quels sont les points de vue et opinions qui ne sont pas exprimés?
- Quelle est l'intention du texte?
- De quelles autres façons pourrait-on écrire sur ce sujet?
- Qu'est-ce qui n'est pas dit sur ce sujet? Pourquoi?

La littératie critique peut être présentée de façon efficace oralement, pendant la lecture à haute voix ou la lecture partagée. Les discussions donnent aux élèves la possibilité d'acquérir une compréhension du sujet dans une situation sociale qui les expose aux opinions de leurs pairs. Des exercices de littératie critique peuvent également donner aux élèves des occasions de réagir par écrit aux textes et de rédiger des critiques de textes. La littératie critique fait appel aux habiletés supérieures de la pensée des élèves, tel qu'indiqué dans la taxonomie de Bloom (voir figure 6, à la page 37).

D'après la recherche...

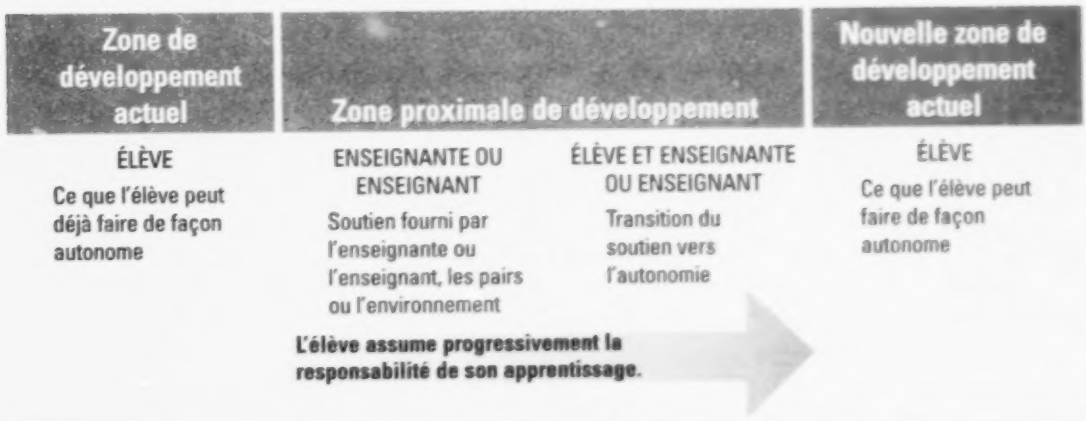
- Les élèves ont besoin d'apprendre comment interpréter ou lire des textes diffusés par les médias en vue d'en découvrir les messages sous-jacents et pour échapper à la manipulation. Ils ont besoin de connaître les techniques précises permettant d'interpréter et de déchiffrer différents types de texte, et notamment les stratégies et les techniques que les auteurs emploient pour influencer le lecteur (Lankshear et Knobel, 2002).
- Les élèves utilisent un large éventail de textes sous forme électronique et imprimée. De nombreux textes électroniques contiennent des phrases, des éléments visuels et sonores et des animations. Ces textes ne se lisent pas de la même façon que les livres, et les élèves doivent développer un esprit critique pour évaluer les messages que véhiculent les textes électroniques (Booth, 2002).
- Le réseau Internet est constitué non pas de textes linéaires mais d'un véritable réseau sémantique qui reflète la structure d'un domaine de connaissances. Il s'ensuit non pas une transmission unidirectionnelle des informations, mais une possibilité d'interaction avec celles-ci en vue de résoudre des problèmes, d'accomplir des tâches, de vivre un processus, de réaliser un projet (Meunier, 1997; Jonassen, 2003).
- Jamais dans toute l'histoire de l'humanité, le savoir n'a été aussi vaste, aussi varié et aussi disponible (Bernhard, 1998). Or, les élèves ayant accès à ce savoir « spontané » n'ont pas nécessairement développé la capacité de déterminer l'adéquation de ces savoirs, la justesse des idées présentées sur le Web et surtout l'habileté de distinguer l'information véridique de la fausse (Reix, 2001; Webber, 2003).
- Les enseignants doivent amener les élèves à développer le jugement nécessaire pour utiliser les informations sagement et avec un esprit critique (Jonassen et Howland, 2003; Papert, 2002; Weber).

L'ÉTAYAGE ET LA RESPONSABILITÉ PROGRESSIVEMENT ASSUMÉE DE SON APPRENTISSAGE

Dans l'enseignement efficace de la littératie, l'enseignante ou l'enseignant fournit un soutien pédagogique sous forme d'étayage pour aider chaque élève à aller au-delà de son niveau actuel de développement, tout en lui cédant progressivement la responsabilité de son propre apprentissage, afin de favoriser l'autonomie (Pearson et Gallagher, 1983; Tardif, 1998). La théorie de l'apprentissage de Vygotsky décrit le niveau de développement actuel de chaque élève comme étant ce que l'élève connaît et peut faire de façon autonome. Les enseignantes et enseignants font de l'étayage auprès de chaque élève

pour favoriser l'apprentissage juste au-delà de cette zone (dans la *zone proximale de développement*), de sorte que ces nouveaux apprentissages se situent dans la zone de développement actuel (voir figure 7). Ils entreprennent le processus d'étayage en faisant la démonstration de stratégies efficaces de lecture, d'écriture et de communication orale par le modelage ou la réflexion à haute voix, puis commencent à encadrer et à orienter les élèves jusqu'au moment où ceux-ci mettent en pratique, de façon autonome, les nouveaux savoirs.

Figure 7. L'étayage au niveau de la zone proximale de développement



D'après la recherche...

- Les élèves ont parfois de la difficulté à apprendre de nouvelles notions de façon autonome, mais pourraient parvenir à cet apprentissage avec l'aide d'un partenaire plus habile et qui est souvent, mais pas toujours, l'enseignante ou l'enseignant (Tardif, 1998; Vygotsky, 1978; Wood, Bruner et Ross, 1976).
- Les bons enseignants et enseignantes démontrent l'application d'un éventail de stratégies. Ils ne se contentent pas de donner et d'évaluer du travail. L'enseignement consiste à « montrer » et à « démontrer » (Allington, 2002).
- Les enseignantes et enseignants devraient fournir du soutien aux élèves lorsque les tâches font appel à des connaissances et des compétences qui ne leur sont pas familières. À mesure que les élèves montrent qu'ils sont capables d'utiliser certaines stratégies et en mesure de parvenir à l'autonomie, ce soutien devrait leur être retiré (Morrow, Gambrell et Pressley, 2003).

Regroupements souples

La recherche a montré que les groupes fixes d'élèves de capacité semblable peuvent avoir des effets négatifs sur l'apprentissage (Allington et Cunningham, 2002). Les élèves ont besoin d'occasions d'apprentissage collaboratif au sein de groupes souples et dynamiques. La taille et la composition de ces groupes varient en fonction de la tâche à réaliser et des besoins de tous les élèves. Les enseignantes et enseignants évaluent continuellement leurs élèves pour déterminer les regroupements qui répondront le mieux à leurs besoins. Il est idéal de recourir à une combinaison de regroupements incluant l'apprentissage en grand groupe (toute la classe en même temps), en petits groupes, en dyades et le travail individuel. Les groupes peuvent être hétérogènes ou homogènes, et structurés selon les besoins, les intérêts, les capacités, la langue maternelle, les éléments d'une tâche ou d'autres facteurs. Il n'est *pas* productif de diviser les élèves en groupes statiques, car on limite ainsi l'interaction et la rétroaction qui sont essentielles à la formation de communicateurs efficaces et au développement de compétences en littératie.

Enseignement différencié

Les besoins en littératie des élèves du cycle moyen sont généralement complexes et variés. Par exemple, certains élèves possèdent des compétences très développées en recherche sur Internet, tandis que d'autres n'en connaissent pas les rudiments; certains élèves peuvent lire des textes complexes et en discerner le sens profond, alors que d'autres ont encore besoin d'aide pour développer leurs habiletés de fluidité en lecture et accéder à une compréhension de base des textes; certains élèves discutent aisément de différentes idées en petits groupes quand d'autres sont absorbés dans l'apprentissage de la langue d'enseignement et ont besoin d'acquérir une certaine assurance avant de pouvoir s'exprimer oralement. Tout en tenant compte des besoins en apprentissage et des intérêts variés de tous les élèves, les enseignantes et enseignants du cycle moyen ont également besoin de connaissances, de compétences et de ressources pour appuyer les élèves ayant

Différencier, « c'est rompre avec la pédagogie frontale - la même leçon, les mêmes exercices pour tous - mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale. »

(Perrenoud, 1997b, p. 1)

« Les administratrices et administrateurs scolaires qui souhaitent des classes plus dynamiques doivent comprendre que l'adoption d'une approche axée sur la différenciation est un processus de changement à long terme. Les dirigeants peuvent s'y préparer en s'inspirant de la recherche sur le changement et de l'expérience d'autres personnes qui dispensent un enseignement différencié efficace à des élèves ayant des capacités variables. »

(Tomlinson, 1999, traduction libre)

des besoins particuliers, ceux et celles qui étudient dans une langue seconde, ceux et celles qui maîtrisent la langue et ceux et celles qui piétinent ou prennent du retard en français et en littératie.

Les enseignantes et enseignants doivent adapter leur enseignement aux besoins variés de leurs élèves en matière de littératie et favoriser la réussite de tous. Il est rarement possible de répondre aux besoins de tous les élèves en littératie lorsqu'on tente d'enseigner « à la moyenne » ou selon une démarche et un rythme uniformes en donnant à tous les élèves les mêmes textes à lire ou les mêmes activités à faire.

L'objectif de l'enseignement différencié des habiletés reliées à la littératie consiste à maximiser l'épanouissement et les progrès de chaque élève. L'enseignement différencié revient à donner aux élèves un enseignement différent sur le plan qualitatif en fonction de leurs besoins. Il peut nécessiter l'adaptation de tous les aspects des programmes de littératie, y compris les stratégies d'enseignement, le contenu, les ressources, les méthodes d'évaluation et les regroupements d'élèves.

D'après la recherche...

« Un des principes de la pédagogie différenciée est la conviction que la différence entre les élèves ne se réduit pas à la rapidité et à la lenteur [...] Derrière l'élève standard, uniforme, abstrait, existe un élève [...] concret qu'on ne peut ignorer surtout si l'on veut l'aider à ne pas en rester à ce qu'il est, à sortir de lui-même et à s'ouvrir aux autres. » (Zakchartchouk , 2001, p. 23)

Caractéristiques de l'enseignement différencié

Un programme de littératie fondé sur l'enseignement différencié est conçu et évolue en fonction des besoins particuliers des élèves (Tomlinson, 1999b). Cependant, les caractéristiques suivantes s'appliquent toujours :

- Les enseignantes et enseignants ont des attentes élevées à l'égard de tous les élèves et s'appuient sur leurs points forts au lieu de mettre l'accent sur leurs faiblesses.
- L'évaluation oriente l'enseignement. L'évaluation avant l'apprentissage aide l'enseignante ou l'enseignant à planifier son enseignement. Toutes les évaluations effectuées avant et après l'apprentissage permettent de fournir une rétroaction continue et précise aux élèves et au personnel enseignant.
- Les élèves s'emploient activement à résoudre des problèmes, et explorent des notions et des idées importantes.
- Les tâches procurent aux élèves différents points d'entrée dans l'apprentissage et diverses façons de montrer ce qu'ils ont appris.

- Les élèves peuvent faire des choix concernant leur apprentissage et en assumer la responsabilité.
- Les enseignantes et enseignants enseignent les habiletés reliées à la littératie en recourant à une variété de démarches d'enseignement, y compris l'enseignement explicite.
- Les élèves sont regroupés de façon dynamique et souple, en fonction de l'évolution de leurs besoins et intérêts en matière de littératie. Les élèves travaillent dans différents contextes : seuls, en dyades, en petits groupes et tous ensemble (voir « Regroupements souples » , à la page 43).
- Des ressources en littératie de difficulté et de complexité variables sont mises à la disposition des élèves et adaptées aux niveau de compétence de ces derniers.

Appuyer les élèves qui étudient dans une langue seconde

Pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui étudient dans une langue seconde, les enseignantes et enseignants :

- se servent des acquis de l'élève dans sa langue maternelle comme fondement de l'acquisition de compétences en littératie dans la langue d'enseignement;
- fournissent les connaissances de base dont les élèves ont besoin pour comprendre des notions nouvelles;
- appuient l'utilisation de logiciels de traduction, de dictionnaires électroniques et d'autres technologies qui peuvent aider les élèves à lire les textes scolaires et à établir des rapprochements entre les langues;
- proposent un large éventail de textes à lire, ainsi que le temps nécessaire pour les lire;
- utilisent des textes illustrant des situations et mettant en scène des personnages qui correspondent au vécu et aux antécédents des élèves;
- intègrent l'enseignement de la littératie dans d'autres matières, comme les sciences et les mathématiques;
- recourent à l'étayage pour apporter du soutien;
- favorisent les habiletés supérieures de la pensée dans tous les aspects de l'enseignement;
- affichent à des endroits utiles des référentiels et d'autres aides visuelles que les élèves pourront consulter;
- prennent note de façon précise et non discriminatoire des progrès généraux des élèves, et notamment de leurs progrès en littératie dans la langue d'enseignement.

Aider les garçons à mieux lire et écrire

Les résultats des tests provinciaux révèlent un écart entre les garçons et les filles en ce qui concerne le rendement et les attitudes à l'égard de la littératie. Cet écart tend à s'élargir de la 3e à la 6e année, les filles présentant un rendement plus élevé que les garçons dans plusieurs aspects de la littératie. Afin de combler cet écart et de mieux répondre aux besoins de certains garçons et filles, les enseignantes et enseignants :

- proposent diverses formes d'enseignement qui font appel à l'action dans des situations concrètes;
- intègrent la technologie et les techniques multimédias dans leur enseignement des habiletés reliées à la littératie;
- tiennent compte des différences d'intérêt et des préférences de certains garçons et certaines filles en lecture, et leur proposent un choix varié de textes, y compris des textes non traditionnels, comme les bandes dessinées, les textes sur Internet et les courriels;
- tiennent compte des différences entre les élèves sur le plan de la motricité fine, du développement langagier ainsi que du rythme et des styles d'apprentissage, et donnent aux élèves la possibilité de choisir des activités qui leur permettent de tirer profit de leurs points forts afin de montrer ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire;
- mettent moins l'accent sur la calligraphie si les objectifs d'apprentissage d'un devoir ont été atteints;
- fournissent du matériel de manipulation et d'autres articles pour encourager les élèves à apprendre par la pratique;
- constituent des groupes souples de composition variée (p. ex., tous les garçons ensemble, toutes les filles ensemble, groupes mixtes);
- reconnaissent que certains garçons pourraient hésiter à demander de l'aide quand ils en ont besoin, certains d'entre eux préférant se débrouiller tout seuls;
- proposent des projets d'apprentissage fondés sur le questionnement, la recherche et la résolution de problèmes, qui permettent aux élèves de développer leurs connaissances et leurs compétences dans les domaines qui les intéressent.

Appuyer les élèves ayant des besoins particuliers

Les élèves ayant des besoins particuliers sont ceux dont le rendement est inférieur aux attentes pour leur année d'études ou ceux qui dépassent ces attentes. Pour répondre aux besoins de ces élèves, les enseignantes et enseignants :

- fournissent un enseignement intéressant, stimulant et permettant un étayage;
- font appel à une variété de stratégies d'enseignement;

- proposent aux élèves une série de moyens de démontrer leurs connaissances et leurs habiletés;
- proposent des stratégies d'apprentissage collaboratif, qui permettent aux élèves d'apprendre en équipe et de prendre en charge divers rôles et responsabilités pour le bien de leur équipe;
- présentent des textes, des activités et des réponses qui sont appropriés, compte tenu de l'éventail complet des habiletés des élèves;
- respectent le rythme et le style d'apprentissage de chaque élève.

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie

Pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage des habiletés à la littératie au cycle moyen, les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie :

- établissent des attentes élevées en matière de rendement en littératie;
- incitent l'ensemble du personnel à aider tous les élèves à développer de solides compétences en littératie;
- donnent régulièrement l'occasion aux enseignantes et aux enseignants qui interviennent auprès des mêmes élèves de discuter et de planifier de façon concertée les programmes de littératie destinés à ces élèves (p. ex., l'enseignante-ressource et le titulaire de classe; l'enseignant-bibliothécaire et la titulaire de classe);
- déterminent si l'horaire de l'école favorise l'apprentissage efficace de la littératie; réservent des périodes raisonnables de temps d'enseignement à la littératie; évitent dans la mesure du possible les classes en rotation au cycle moyen;
- appuient les projets fondés sur le questionnement dans le cadre duquel les élèves explorent les enjeux, les grandes idées et les questions qui les intéressent, et parviennent à comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent (Routman, 2000);
- préconisent des modèles de gestion de classe et des démarches d'enseignement qui favorisent l'apprentissage des habiletés reliées à la littératie, comme l'enseignement à de petits groupes ciblant des besoins particuliers, et l'apprentissage collaboratif au sein de groupes souples;
- démontrent un engagement à l'égard de la littératie critique et du développement des habiletés supérieures de la pensée en provoquant des discussions avec les élèves et le personnel enseignant au sujet des textes à l'étude;

- accordent de l'importance à la littératie culturelle de la communauté scolaire et de la province en affichant des anecdotes familiales rédigées dans des langues autres que le français, des affiches multilingues et des ouvrages (y compris des ouvrages bilingues) qui suscitent un sentiment de fierté à l'égard de la communauté et des langues;
- collaborent avec les parents, les membres de la collectivité, les élèves et le personnel enseignant pour organiser des célébrations de la littératie à l'échelle de l'école et créer des traditions (p. ex., correspondants par courriel dans toute la province, campagnes épistolaires, festivals de poésie, panneaux de graffitis littéraires) (Harwayne, 2000; Booth, 2002);
- fournissent un cadre décrivant les responsabilités des bénévoles et des aides-enseignantes et aides-enseignants, afin de s'assurer que l'enseignement et le rattrapage en lecture et en écriture incombent principalement aux titulaires de classe. S'assurent que les élèves qui ont de la difficulté en lecture et en écriture peuvent apprendre grâce à une intervention soutenue du personnel enseignant (Allington et Cunningham, 2002);
- organisent des programmes d'intervention spéciale pour appuyer les programmes dispensés en salle de classe.

7 ÉVALUATION

L'évaluation en matière de littératie sur une base continue est la pierre angulaire de l'apprentissage au cycle moyen. Les enseignantes et enseignants évaluent régulièrement les compétences en lecture, en écriture, en communication orale, en écoute et en réflexion de leurs élèves afin de déterminer leurs points forts et leurs besoins et d'établir les priorités d'enseignement. Effectuées au moment opportun, les évaluations aident les élèves à apprendre, renseignent les enseignantes et enseignants sur leurs élèves et les guident dans la planification de leur enseignement.

Comme la littératie est une notion riche et variée qui fait intervenir des textes de tous genres, l'évaluation doit fournir des renseignements riches et variés pour appuyer le développement langagier et répondre aux besoins en apprentissage de plus en plus complexes de l'élève du cycle moyen.

MESSAGES CLÉS

- La raison d'être de l'évaluation en matière de littératie consiste avant tout à améliorer l'apprentissage de l'élève.
- L'évaluation oriente continuellement l'élaboration, la mise en œuvre et l'examen du programme au cycle moyen.
- L'évaluation donne aux élèves des occasions multiples et variées de démontrer leurs connaissances et ce qu'ils peuvent faire avec des textes de tous genres, présentés sous différentes formes et provenant de divers médias.
- Les élèves du cycle moyen doivent participer activement au processus d'évaluation et être invités à réfléchir sur l'amélioration de leurs compétences en littératie.
- Les évaluations doivent être adaptées au niveau de développement et à la culture de l'élève afin de fournir des renseignements utiles en vue d'améliorer les apprentissages reliés à la littératie.

- La gestion des données d'évaluation à l'échelle de l'école aide le personnel enseignant et administratif à utiliser le mieux possible les informations pertinentes pour évaluer les programmes.
- Les données d'évaluation fournissent au personnel enseignant et administratif de l'école, aux élèves et à leurs parents, des informations pour alimenter un dialogue sur les compétences en littératie auxquelles on accorde le plus d'importance et qui méritent qu'on s'y attarde.

Cadre d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen

En matière de littératie, l'évaluation est un processus stratégique de collecte et d'utilisation de renseignements sur le rendement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves dans toutes les matières. C'est lorsqu'elle est intégrée dans l'apprentissage *authentique*, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage et l'évaluation ont du sens et de l'importance dans la vie des élèves, que l'évaluation en matière de littératie a le plus d'incidence sur le rendement des élèves. Les projets d'apprentissage authentique contribuent à motiver les élèves; l'évaluation authentique aide les élèves, leurs parents et le personnel enseignant à déterminer ce que les élèves apprennent, les aspects à améliorer et l'usage qu'ils font des habiletés et des connaissances qu'ils acquièrent.

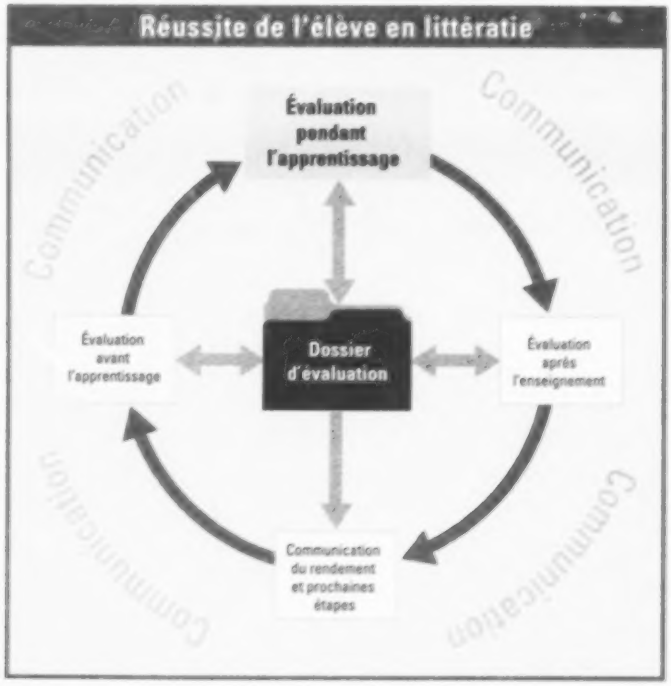
Figure 8. Cadre d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen

- La gestion des données d'évaluation à l'échelle de l'école aide le personnel enseignant et administratif à utiliser le mieux possible les informations pertinentes pour évaluer les programmes.
- Les données d'évaluation fournissent au personnel enseignant et administratif de l'école, aux élèves et à leurs parents, des informations pour alimenter un dialogue sur les compétences en littératie auxquelles on accorde le plus d'importance et qui méritent qu'on s'y attarde.

Cadre d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen

En matière de littératie, l'évaluation est un processus stratégique de collecte et d'utilisation de renseignements sur le rendement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves dans toutes les matières. C'est lorsqu'elle est intégrée dans l'apprentissage *authentique*, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage et l'évaluation ont du sens et de l'importance dans la vie des élèves, que l'évaluation en matière de littératie a le plus d'incidence sur le rendement des élèves. Les projets d'apprentissage authentique contribuent à motiver les élèves; l'évaluation authentique aide les élèves, leurs parents et le personnel enseignant à déterminer ce que les élèves apprennent, les aspects à améliorer et l'usage qu'ils font des habiletés et des connaissances qu'ils acquièrent.

Figure 8. Cadre d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen



La figure 8 illustre un cadre général d'évaluation en matière de littératie au cycle moyen. En voici les principaux aspects.

- L'objectif est la réussite des élèves.
- Les quatre étapes du cycle d'évaluation continue sont : l'évaluation avant l'apprentissage de nouvelles notions, l'évaluation pendant l'apprentissage, l'évaluation après l'enseignement, et enfin, la communication du rendement. La plus grande partie du temps réservé à l'évaluation devrait être consacrée à l'évaluation pendant l'apprentissage.
- À toutes les étapes, l'enseignante ou l'enseignant recueille des informations sur les compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves, et tient un registre qui servira à tracer le profil des élèves et lui permettra d'ajuster son enseignement.
- La communication entre enseignantes et enseignants, élèves, parents et autres intervenantes et intervenants est essentielle tout au long de l'année pour s'assurer que tous ont la même compréhension des attentes et des critères d'évaluation et contribuent au succès des élèves.

Planification axée sur les résultats

Dans un programme efficace, les enseignantes et enseignants ont besoin de renseignements précis sur les progrès des élèves avant même d'enseigner. En se servant de ces renseignements, les enseignantes et enseignants déterminent les attentes et contenus d'apprentissage sur lesquels se concentrera l'enseignement dans l'immédiat et à plus long terme. Ils planifient les démarches d'évaluation et en déterminent les critères en utilisant des grilles d'évaluation du rendement. Ils trouvent des moyens de faire le suivi des progrès des élèves et consignent les résultats pour procéder à la communication du rendement et à la planification future.

Dossier d'évaluation en matière de littératie

Un dossier d'évaluation de la littératie est un ensemble d'indications importantes sur le rendement et les progrès d'un élève en lecture, en écriture et en communication orale. Cet outil contient des renseignements riches et variés sur les stratégies de lecture et d'écriture de l'élève, la compréhension de l'information et des idées présentées dans les textes, la capacité de communiquer de diverses façons et les progrès réalisés en vue de répondre aux attentes du programme. Ces informations sont recueillies au moyen de notes anecdotiques, d'observations et d'aide-mémoire. Le dossier fournit à l'enseignante ou à l'enseignant les renseignements nécessaires pour prendre les mesures suivantes :

- planifier l'enseignement et le soutien dispensé à chaque élève pour répondre à ses besoins.
- tenir des discussions éclairées avec l'élève, d'autres membres du personnel enseignant et administratif et les parents au sujet de l'apprentissage de l'élève en littératie.

- fournir à l'élève un compte rendu de ses progrès en matière de littératie, et un outil qui l'aidera à réfléchir et à établir des objectifs.
- évaluer et communiquer le rendement de l'élève à un moment précis en se fondant sur un large éventail d'indications, y compris des preuves concrètes démontrant la capacité de l'élève d'appliquer ses connaissances et ses compétences de façon autonome.
- tracer le profil de l'élève en littératie.
- élaborer le plan d'amélioration de l'école.

Les conseils scolaires de la province emploient différentes méthodes de collecte et d'échange des données d'évaluation dont ils ont besoin pour appuyer l'apprentissage des élèves, et donnent différents noms à ces méthodes. L'essentiel est de s'assurer qu'il existe une démarche planifiée, systématique et appliquée à l'échelle de l'école pour la gestion des données, afin de fournir au personnel enseignant et administratif, aux parents et aux élèves les renseignements dont ils ont besoin pour prendre des décisions éclairées concernant l'apprentissage des habiletés reliées à la littératie.

La figure 9 propose des éléments que pourrait contenir un dossier d'évaluation ainsi que le moment où le personnel enseignant pourrait recueillir chacun de ces éléments.

Figure 9. Certains éléments suggérés d'un dossier d'évaluation

Renseignements	Moment de la collecte			À utiliser pour évaluer le rendement de l'élève?
	Avant l'apprentissage	Pendant l'apprentissage	Après l'enseignement	
Données de base	✓	✓		Non
Données sur le comportement de lecture (p. ex., analyse des méprises)	✓	✓		Non
Sondages sur les intérêts et les attitudes	✓	✓		Non
Échantillons d'écriture dans différentes matières (p. ex., communications en mathématiques, rapports de laboratoire et rapports de recherche)		✓	✓	Oui
Textes variés et rédigés de façon autonome			✓	Oui
Fiches d'observation pour évaluer le rendement en communication orale		✓	✓	Oui
Inventaires de lectures personnelles		✓	✓	Oui
Réflexions des élèves		✓	✓	Non
Réactions aux textes lus de façon autonome (textes de fiction et d'information de genres variés)		✓	✓	Oui
Tâches		✓	✓	Oui
Textes créés au moyen d'un éventail de technologies		✓	✓	Oui

Étapes du processus d'évaluation en matière de littératie

La figure 10 donne un aperçu du processus d'évaluation en matière de littératie. Elle décrit certains facteurs dont il faut tenir compte pour recueillir et utiliser les données d'évaluation avant, pendant et après l'apprentissage, et des moyens de maintenir une communication efficace tout au long du processus.

Figure 10. Étapes du processus d'évaluation en matière de littératie

	Évaluation avant l'apprentissage de nouvelles notions	Évaluation pendant l'apprentissage
Objet	L'enseignante ou l'enseignant recueille des informations sur les connaissances et les habiletés de chaque élève en lecture, en écriture et en communication orale. Cette évaluation diagnostique aide l'enseignante ou l'enseignant à établir les priorités du programme de littératie et les prochaines étapes d'enseignement pour l'ensemble de la classe ainsi que pour chaque élève.	L'enseignante ou l'enseignant évalue régulièrement le développement des compétences de l'élève et se fonde sur cette évaluation pour adapter le programme de littératie aux besoins changeants de l'élève. La forme la plus fiable d'évaluation consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à observer systématiquement les comportements de l'élève pendant l'enseignement quotidien. L'évaluation authentique en salle de classe aide l'enseignante ou l'enseignant et l'élève à comprendre la situation actuelle de l'élève en ce qui a trait à son niveau de rendement et à son rythme d'apprentissage. Elle donne à l'enseignante ou à l'enseignant un compte rendu approfondi sur le développement des compétences de l'élève en littératie, qui peut être conservé dans un dossier d'évaluation et consulté pour déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage.
Principales questions	• Qu'est-ce que l'élève sait déjà et peut faire? • Qu'est-ce que l'élève doit apprendre? • Quelles expériences d'apprentissage et expériences culturelles pertinentes l'élève a-t-il ou a-t-elle acquises? • Quels sont les besoins ou les styles d'apprentissage de l'élève? • Comment puis-je encourager l'élève à établir des objectifs personnels en matière d'apprentissage de la littératie? • Comment puis-je adapter mon enseignement aux besoins de l'élève? • Comment puis-je communiquer mes stratégies d'évaluation à l'élève?	• Comment savoir si l'élève a atteint les objectifs en matière de littératie? • Quelles sont les autres ressources dont j'ai besoin pour appuyer les progrès de l'élève? • Est-ce que je donne à tous les élèves des occasions multiples et variées d'évaluation qui leur permettent de démontrer ce qu'ils peuvent dire, écrire et lire? • Est-ce que je donne à tous les élèves une rétroaction et un encadrement continus? • Est-ce que j'encourage tous les élèves à réfléchir sur leurs progrès?
Considérations	*Sources de renseignements :* Portfolio ou dossier de littératie des années précédentes (voir la figure 9 pour les éléments suggérés d'un dossier d'évaluation en littératie) et profils d'élèves; plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'élève; étape actuelle de développement langagier des élèves qui étudient dans une langue seconde; inventaires de styles d'apprentissage; données d'évaluation tirées de tests provinciaux et des conseils scolaires; rencontres et entrevues avec l'élève.	*Sources multiples et variées de données d'évaluation :* Rencontres avec l'élève pour discuter de lecture et d'écriture; portfolios ou dossiers de littératie (qui peuvent comprendre un journal d'apprentissage tenu par l'élève, des jeux-questionnaires et des tests écrits, certaines réponses à des techniques du test de closure et des extraits d'un journal de réponses d'un élève); présentations, démonstrations et performances d'un élève; observations de l'enseignante ou de l'enseignant.
Communication	Le développement des compétences représente la pierre angulaire de la réussite des élèves. L'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à se donner des projets d'apprentissage qui sont clairs, communs, réalisables, mesurables, opportuns et pertinents, et explique les critères qui seront employés pour évaluer son travail. Les parents deviennent des partenaires actifs lorsque le personnel enseignant et les élèves communiquent les projets en matière de littératie et les invitent à donner leur appui au développement des compétences en littératie. Le personnel enseignant se réunit régulièrement pour discuter des stratégies d'évaluation afin de se concerter sur les politiques d'évaluation de l'école et ainsi favoriser la réussite des élèves. Ces communications comprennent un examen de copies types de lecture et d'écriture et des discussions sur le soutien en matière de langue seconde et les interventions auprès des élèves qui éprouvent des difficultés.	Dans ses communications avec les élèves et les parents, l'enseignante ou l'enseignant fournit une rétroaction opportune et constructive sur les progrès de l'élève en littératie. Il peut le faire de façon informelle ou lors de rencontres planifiées. La communication régulière aide tous les partenaires à contribuer à la réalisation des projets d'apprentissage de l'élève en matière de littératie. Les communications régulières avec d'autres membres du personnel de l'école aident l'équipe scolaire à tracer un portrait fidèle des progrès réalisés à l'école en matière de littératie, et à favoriser une responsabilisation à l'égard des progrès des élèves au fil du temps. Le personnel se penche continuellement sur un éventail d'occasions et de besoins touchant l'ensemble de l'école, y compris l'aide aux élèves qui étudient dans une langue seconde et à ceux qui éprouvent des difficultés.

	Évaluation après l'enseignement	Communication du rendement et prochaines étapes
Objet	Après avoir reçu l'enseignement et eu les occasions de mettre les nouveaux acquis en pratique, les élèves démontrent ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire de façon autonome. Ils appliquent ce qu'ils ont appris dans un contexte riche et authentique qui fait appel à un certain nombre d'habiletés, y compris les habiletés supérieures de la pensée. Les évaluations sont sommatives dans le sens où elles visent à faire un bilan de l'apprentissage cumulatif de l'élève et à l'appliquer dans un contexte particulier à un moment précis. Les résultats indiquent le niveau de rendement actuel de l'élève, et peuvent révéler des aspects qui méritent un développement ou une amélioration supplémentaire.	À intervalles réguliers pendant l'année scolaire, l'enseignante ou l'enseignant analyse les données d'évaluation recueillies dans le dossier d'évaluation de la littératie de l'élève, et attribue à ce dernier un niveau de rendement en lecture, en écriture et en communication. L'évaluation issue de cette analyse reflète le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant sur le rendement le plus représentatif de l'élève (en tenant compte du niveau de rendement le plus récent). Ce résultat sous forme de note et de commentaire pertinent d'évaluation est porté au bulletin scolaire provincial, et par ce fait est communiqué à l'élève et à ses parents.
Principales questions	• Est-ce que l'élève a répondu aux attentes définies en littératie pour cette tâche? • Ces résultats confirment-ils d'autres indications sur les compétences de l'élève en littératie? • Que me disent ces résultats au sujet des points forts et des lacunes de l'élève en lecture, en écriture et en communication orale? • Selon ces indications, quelles sont les prochaines étapes de l'apprentissage?	• Est-ce que l'élève a répondu aux attentes en matière de littératie pour ce trimestre? Sinon, pourquoi? • Est-ce que l'élève a atteint ses objectifs d'apprentissage personnels en littératie pour ce trimestre? • Quelles indications ont été recueillies dans le dossier d'évaluation de l'élève et dans d'autres documents pour informer l'évaluation? • Quelles sont les priorités et les prochaines étapes en matière d'apprentissage? • Quels sont les renseignements qui devraient servir à dresser le profil d'évaluation de la littératie de l'élève pour éclairer la suite de l'enseignement et le soutien à offrir?
Considérations	*Tâches d'évaluation efficaces :* nécessitent des habiletés supérieures de la pensée; invitent l'élève à s'engager dans un projet d'apprentissage fondé sur le questionnement et la recherche; permettent à tous les élèves de performer à un des quatre niveaux de rendement; permettent une intégration des matières; établissent des rapports entre l'apprentissage en salle de classe et le monde extérieur.	Les enseignantes et les enseignants ne portent pas de jugement sur le travail autonome des élèves avant de leur avoir donné de multiples occasions de mettre en pratique ce qu'ils sont en train d'apprendre et de perfectionner les compétences et les stratégies qu'ils sont en voie d'acquérir.
Communication	Les tâches autonomes d'évaluation suivant l'enseignement donnent à l'enseignante ou à l'enseignant, à l'élève, aux parents et au personnel de l'école des occasions de mesurer les progrès de l'élève en vue de répondre aux attentes en matière de littératie. En plus d'orienter l'enseignement, ces résultats sont le fondement des indications sur lesquelles les enseignantes et enseignants s'appuient pour évaluer le rendement des élèves aux fins du bulletin scolaire, et peuvent fournir des données en vue de mesurer les progrès vers l'atteinte des cibles de l'école et du conseil.	Le bulletin scolaire provincial est un outil de communication du rendement de l'élève en matière de littératie qui est destiné à l'élève, à ses parents et aux autres enseignantes et enseignants. La note devient une meilleure indication du rendement lorsqu'elle est accompagnée de commentaires authentiques de l'enseignante ou de l'enseignant sur les forces, les points faibles et les prochaines étapes d'apprentissage de l'élève. Le processus de compte rendu comprend la possibilité de tenir une rencontre élève-parents-enseignant pour passer en revue le travail de l'élève, éclaircir la compréhension de la situation et planifier les prochaines étapes et les objectifs d'apprentissage.

ÉVALUATION DES ÉLÈVES QUI ÉTUDIENT DANS UNE LANGUE SECONDE

Il arrive souvent que les élèves qui étudient dans une langue seconde ne sont pas en mesure de démontrer leurs vraies compétences dans d'autres matières parce qu'ils sont dépourvus des compétences linguistiques nécessaires pour comprendre les leçons ou produire des travaux écrits ou oraux. Ils ont besoin de temps pour développer leurs compétences dans la langue d'enseignement avant que leur rendement puisse être évalué selon les critères employés pour les autres élèves. Pour ces élèves, les enseignantes et enseignants utilisent les étapes de l'acquisition d'une langue seconde pour évaluer la lecture, l'écriture et la communication orale.

Les documents de référence suivants du ministère de l'Éducation fournissent des renseignements plus détaillés à ce sujet :

- *Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français : Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année* (2002), pour les élèves qui étudient dans une langue seconde dans les écoles de langue française.
- *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: ESL and ELD – A Resource Guide* (2001), pour les élèves qui étudient dans une langue seconde dans les écoles de langue anglaise.

ÉVALUATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

Le curriculum de l'Ontario offre de l'orientation concernant l'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers, y compris ceux qui n'ont pas répondu aux attentes de leur année d'études et ceux qui les ont dépassées. Les élèves qui ont été identifiés par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), et certains qui n'ont pas été identifiés officiellement mais qui reçoivent de l'aide particulière, disposent d'un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui établit des attentes précises en matière d'apprentissage et décrit comment l'école veillera à la réalisation de ces attentes. Le PEI décrit également le mode d'évaluation des progrès de l'élève. Dans le cas de tous les élèves ayant un PEI, il est important que les parents comprennent les attentes qui font partie du programme de l'élève.

Il y a lieu d'évaluer régulièrement, au moyen d'un large éventail de méthodes et de techniques, les progrès d'apprentissage des élèves à la lumière des attentes énoncées dans le PEI. Les procédures et stratégies d'évaluation habituelles pourraient devoir être adaptées afin de donner aux élèves ayant des besoins particuliers la possibilité de démontrer qu'ils répondent aux attentes. Toutes ces mesures d'adaptation doivent prendre en considération les points forts et les besoins de l'élève. Voici des exemples d'adaptation pour les élèves en difficulté et les élèves surdoués :

- permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris autrement que par les moyens auxquels recourt le reste de la classe;

- utiliser différentes technologies pour aider les élèves à démontrer qu'ils répondent aux attentes en matière d'apprentissage;
- administrer les tests, à un ou une élève à la fois ou en petits groupes;
- fournir un environnement exempt de distractions pour administrer les évaluations;
- fournir du temps supplémentaire;
- permettre aux élèves de répondre oralement aux questions des tests;
- demander à un adulte de prendre en note les réponses des élèves;
- simplifier la langue d'enseignement et des évaluations;
- encourager les élèves à s'autoévaluer.

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie

Les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie doivent comprendre et défendre l'importance de l'évaluation continue de la littératie comme fondement de l'apprentissage des élèves et de la planification de la réussite à l'école. S'appuyant sur la recherche, ces personnes :

- collaborent avec le personnel enseignant du cycle moyen et l'équipe de l'ensemble de l'école pour élaborer des pratiques communes d'évaluation en matière de littératie;
- favorisent une démarche à l'échelle de l'école pour gérer les données d'évaluation de la littératie, par exemple l'utilisation de technologies de gestion des données et d'outils comme le dossier de l'élève ;
- recueillent et analysent des données d'évaluation relatives au rendement en littératie des élèves du cycle moyen, en collaboration avec le personnel enseignant;
- comprennent que les enseignantes et enseignants doivent recueillir une foule de renseignements sur le rendement de leurs élèves en littératie afin de planifier de façon éclairée les prochaines étapes de leur enseignement (p. ex., journaux de lecture, grilles d'observation du comportement en lecture, en écriture et en expression orale, résultats des tâches d'évaluation, notes prises au cours des rencontres de lecture et d'écriture ainsi que des entrevues avec les élèves);
- encouragent le personnel enseignant à faire des évaluations utiles dans le cadre desquelles les élèves, peu importe leur niveau de rendement, ont la possibilité de démontrer ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire;
- font en sorte que le personnel enseignant se réunit pour comparer les évaluations des travaux des élèves et du rendement des élèves, au moyen de tâches d'ancrage et de copies types.

- expliquent le processus d'évaluation aux parents et tuteurs, et notamment l'importance des évaluations en salle de classe et la façon dont sont employées aux fins de la planification scolaire les évaluations à grande échelle en matière de littératie (comme les tests provinciaux administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation);
- prévoient des occasions de dialogue professionnel sur la nature développementale de la littératie, et sur les pratiques qui permettent aux élèves de progresser sur le continuum de développement;
- fournissent le temps et les ressources nécessaires pour appuyer le perfectionnement professionnel sur l'évaluation ainsi que la gestion et l'analyse efficaces des données d'évaluation en matière de littératie.

8 COMMUNICATION ORALE

« La langue est le principal outil d'organisation, de réflexion, de développement de la mémoire, d'assimilation et d'utilisation de l'information, et de rapprochement. »

(Vygotsky, 1978, et Wertsch, 1985, dans Fountas et Pinnell, 2001)

Chez les élèves, la communication orale est essentielle à l'apprentissage de la littératie. C'est grâce à elle que les élèves produisent du sens à partir des textes qu'ils lisent et écrivent. L'emploi de la communication orale dans la salle de classe a pour but de permettre aux élèves de négocier le sens et de collaborer avec les autres pour éclaircir et approfondir leur compréhension. Pour ce faire, il faut prévoir un environnement sans risque, où les élèves peuvent poser des questions et faire part de leurs opinions et points de vue. Par une écoute attentive et un dialogue empreint de respect, les élèves s'appuient sur les idées des autres et intègrent de nouvelles données dans leur vision du monde.

MESSAGES CLÉS

- La communication orale est le fondement de la littératie, ainsi que de la réflexion et de l'apprentissage à l'école et dans la vie quotidienne.
- Les élèves du cycle moyen ont besoin d'occasions fréquentes, variées et sans risque de réfléchir au sujet de ce qu'ils apprennent et d'en discuter.
- La communication orale structurée développe les habiletés supérieures de la pensée. Elle aide les élèves à produire du sens, à acquérir de nouvelles perspectives et à approfondir leur compréhension.
- Le questionnement de haut niveau encourage les élèves à réfléchir de façon plus attentive sur les idées et l'information.
- Les élèves du cycle moyen ont besoin d'enseignement explicite et du modelage de la communication orale lors de situations d'apprentissage qui font intervenir toute la classe, des petits groupes et des dyades.
- La communication orale permet au personnel enseignant d'obtenir des renseignements utiles en vue d'évaluer l'apprentissage dans toutes les matières, et de planifier ce que l'élève doit apprendre ensuite.

Les besoins des élèves du cycle moyen

Les élèves du cycle moyen ont besoin d'occasions fréquentes et variées de s'exprimer oralement et ces occasions doivent constituer des situations langagières authentiques. L'interaction avec l'entourage permet aux élèves de comprendre ce qu'est une communication orale efficace.

La communication orale structurée aide les élèves à dégager les idées et les renseignements contenus dans les textes, à éclaircir et à approfondir leur compréhension, à étoffer leur apprentissage et à interagir avec leurs camarades. En partageant leurs idées avec les autres, les élèves peuvent observer et absorber les pensées et les processus de réflexion des autres et ainsi s'en inspirer pour forger leurs propres idées. De cette façon, ils passent en revue et étoffent leur compréhension et greffent à leurs opinions de nouvelles idées, de nouveaux points de vue et de nouvelles connaissances. En discutant de textes, les élèves ont l'occasion d'explorer le lien entre lecture et écriture. Ils font un rapprochement de trois façons : entre le texte et eux-mêmes (« *Qu'est-ce que ce message veut dire pour moi?* »); d'un texte à un autre (« En quoi cela a-t-il rapport avec d'autres messages? »); et entre le texte et le monde en général (« Quel est l'effet de ce texte sur mon opinion du monde? »).

Les élèves qui étudient dans une langue seconde dans les écoles de langue anglaise et de langue française

Les élèves qui étudient dans une langue seconde dans les écoles de langue anglaise font des progrès sur le plan scolaire, social et émotionnel lorsqu'on les encourage à s'exprimer oralement, ainsi qu'à développer et à maintenir la maîtrise de leur langue maternelle tout en apprenant la langue d'enseignement. Les élèves peuvent facilement transférer leurs compétences linguistiques et leurs connaissances conceptuelles d'une langue à l'autre, dans la mesure où ils n'ont pas de besoins particuliers en matière d'apprentissage qui nécessitent une aide spécialisée. Un bon fondement dans la langue maternelle peut également aider les élèves à acquérir une souplesse mentale, à aiguiser leurs compétences en résolution de problèmes, à éprouver un sentiment de stabilité et de continuité culturelles, à comprendre les valeurs culturelles et familiales, à prendre conscience de questions de portée mondiale et à élargir leurs possibilités futures.

L'environnement n'est pas le même pour les enfants qui fréquentent le système scolaire de langue française. Selon la collectivité où ils vivent, ils ne sont peut être pas beaucoup exposés à la langue française hors de la salle de classe. Il peut même arriver que l'école soit le seul endroit où les enfants sont exposés au français de façon intensive. Il est donc essentiel que l'école soit empreinte de la langue et de la culture françaises, et que les programmes de soutien soient bien développés et faciles d'accès. Afin de s'assurer que les élèves qui fréquentent les écoles de langue française reçoivent l'expérience dont

D'après la recherche...

- La plupart des élèves qui étudient dans une langue seconde parviennent à converser avec fluidité bien avant d'acquérir tout le vocabulaire dont ils ont besoin pour réussir dans toutes les matières. Ces élèves peuvent avoir besoin de cinq à sept ans pour acquérir tout le vocabulaire scolaire nécessaire afin d'être capables de réfléchir dans la langue d'enseignement et comprendre et utiliser pleinement les textes de plus en plus complexes qui leur sont présentés dans toutes les matières. Les logiciels de traduction, les dictionnaires électroniques et d'autres mesures de soutien peuvent aider ces élèves à assimiler le contenu qui leur est présenté tout en développant leur vocabulaire scolaire (Cummins, 2000).
- « C'est par des discussions authentiques animées par l'enseignante ou l'enseignant ou réalisées entre pairs que le sentiment d'appartenance à une communauté naîtra et s'amplifiera, sentiment fondé non pas sur la conformité mais sur la pluralité et la différence. » (Giasson, 2000, p. 33)
- La perspective de dialoguer entre pairs motive les élèves à s'engager dans leur lecture et la verbalisation des stratégies soutient les lecteurs non autonomes (Hébert, 2002).

ils ont besoin pour apprendre dans la langue d'enseignement, il est essentiel d'inciter le personnel de l'école à faire de la langue française la langue d'usage dans toutes les activités quotidiennes.

Rôle des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et enseignants soucieux de développer des programmes efficaces de littératie donnent la parole à leurs élèves en faisant de la communication orale un élément central de leur enseignement. Conscients du fait que la communication orale est essentielle à l'apprentissage, ils posent des questions qui seront le point de départ de discussions animées. Dans les discussions en grands groupes, ils encouragent le dialogue et s'assurent qu'il y a un équilibre entre les échanges dirigés par les élèves et ceux qui sont dirigés par l'enseignante ou l'enseignant. Ils planifient également de nombreuses situations langagières en petits groupes et en dyades dans lesquelles les discussions sont animées et portent sur des sujets reliés à la littératie.

Au cycle moyen, la salle de classe est comme l'atelier d'un artisan. L'enseignante ou l'enseignant a de l'expérience en lecture et en écriture, et les élèves novices sont les apprentis.

Au cycle moyen, la salle de classe est comme l'atelier d'un artisan. L'enseignante ou l'enseignant a de l'expérience en lecture et en écriture, et les élèves novices sont les apprentis. Par des démonstrations, du modelage, des réflexions à haute voix, du soutien pédagogique sous forme d'étayage, l'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à acquérir des habiletés et à maîtriser des stratégies pratiques. Ainsi, les élèves développent de nouvelles compétences en littératie.

Pour aider leurs élèves à développer leurs compétences en **lecture**, les enseignantes et enseignants discutent avec eux des textes qu'ils rencontrent et les encouragent à en discuter entre eux. Ils s'assurent que les élèves sont attentifs aux idées, aux éléments de langage et aux procédés utilisés et interagissent avec eux. Ils réfléchissent à haute voix et rendent transparent leur propre processus de lecture, enseignant ainsi aux élèves des stratégies pratiques, du vocabulaire et des structures qu'ils peuvent utiliser à leur tour pour réfléchir sur leurs lectures et discuter des textes. Ils fournissent un soutien pédagogique sous forme d'étayage, de stratégies et de nouvelles possibilités d'exploration des textes. Les enseignantes et enseignants font comprendre aux élèves les liens réciproques qui existent entre la lecture et l'écriture.

Pour aider leurs élèves à développer leurs compétences en **écriture**, les enseignantes et enseignants encouragent leurs élèves à discuter des textes qu'ils lisent, en faisant remarquer les techniques que l'auteur a utilisées. Ils se concentrent également sur le processus d'écriture, le contexte, les idées et les formes de langage. Ils réfléchissent à haute voix et rendent transparent leur propre processus d'écriture et en font la démonstration. Ils encouragent les élèves à poser des questions et à discuter des textes qu'ils ont écrits afin d'approfondir leur réflexion et d'améliorer leur compétence en écriture.

Les compétences reliées à la littératie ont comme fondement les habiletés de la pensée. Pour aider leurs élèves à développer leurs habiletés de **réflexion**, les enseignantes et enseignants posent une variété de questions ouvertes qui donneront lieu à un éventail de réponses. Ils demandent à leurs élèves de faire des déductions, d'établir des rapprochements, de faire part de ce qu'ils comprennent, d'analyser, de faire des synthèses et de se livrer à une réflexion élargie. L'objectif consiste à encourager les élèves à utiliser leurs habiletés supérieures de la pensée, à poser des questions complexes et à réfléchir de façon critique. Ils leur montrent comment formuler leurs réponses en s'appuyant sur des textes et des expériences réelles. Ils fournissent un soutien pédagogique sous forme d'étayage pour aider les élèves à interpréter et à questionner les textes et à se faire une opinion. Ils parlent aux élèves de leur réflexion et de leur compréhension, et leur font remarquer les stratégies fructueuses, les compétences et les démarches qu'ils utilisent. Ils montrent également comment la réflexion à haute voix peut aider, pendant la lecture et l'écriture, à rassembler des informations, à approfondir la compréhension, à établir des rapprochements, à résoudre des problèmes, à éclaircir ce qui est confus et à suivre les étapes d'un processus.

L'APPRENTISSAGE PAR LE DIALOGUE

Au cycle moyen, de nombreuses démarches d'enseignement en lecture et en écriture font intervenir un dialogue entre les élèves d'une part et entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant d'autre part. Pour être efficace, le dialogue en salle de classe doit être :

Voir également « Créer une communauté d'apprentissage », à la page 30.

- collectif : les enseignantes et enseignants sollicitent la participation des élèves pour planifier et élaborer les tâches d'apprentissage;
- réciproque : les enseignantes et enseignants et les élèves s'écoutent, partagent des idées et différents points de vue;
- cumulatif : les enseignantes et enseignants et les élèves confrontent leurs idées et ainsi font évoluer leur pensée;
- coopératif : les élèves formulent leurs idées avec confiance, et s'entraident pour parvenir à un consensus;
- significatif : les enseignantes et enseignants communiquent clairement les attentes d'apprentissage et planifient des discussions significatives en salle de classe.

(Tiré des travaux de Robin Alexander, tel que cité dans Saunders, 2004, pp. 12 et 13.)

La figure 11 reprend ces cinq principes d'un dialogue efficace, en décrit certains avantages pour les élèves et énonce quelques démarches d'enseignement qui favorisent le dialogue dans la salle de classe au cycle moyen.

DONNER LA PAROLE AUX ÉLÈVES POUR ÉVALUER LEUR APPRENTISSAGE

Les enseignantes et enseignants donnent la parole aux élèves pour évaluer leurs progrès en lecture et en écriture ainsi que leur compréhension des textes. Au moyen d'une variété de démarches d'enseignement, ils écoutent chaque élève pour déterminer sa capacité d'expliquer, de raconter et de résumer des textes de tous genres, produits sous différentes formes, d'en faire la synthèse et d'y réfléchir. Les formes de communication orale qui se prêtent à l'évaluation des habiletés reliées à la littératie comprennent, par exemple, les discussions en groupes, les cercles d'écriture, la chaise de l'auteur, les rencontres élèves-enseignants, les cercles de lecture, le travail en dyades, les entrevues à trois et les discussions sur un livre. Ces situations donnent à l'enseignante ou à l'enseignant l'occasion de prendre conscience des compétences des élèves et d'offrir une rétroaction et un encadrement continus pour aider chaque élève à mieux comprendre les textes et à développer ses habiletés supérieures de la pensée.

Voir également « Évaluation », à la page 51.

Figure 11. Les cinq principes de l'enseignement par le dialogue

Le dialogue efficace est...

	Les élèves apprennent à...	Les enseignantes et enseignants montrent aux élèves comment...	Les élèves peuvent ainsi...	Quelques exemples :
COLLECTIF	• acquérir de l'assurance dans les situations sociales; • exprimer leurs pensées et opinions; • converser avec des camarades et des adultes; • préciser leurs idées et éclaircir des notions.	• mettre en pratique l'écoute active; • se concentrer et retenir les renseignements pertinents; • s'exprimer oralement de façon efficace; • élargir leur réflexion pour inclure de nouvelles interprétations et de nouveaux points de vue.	• se familiariser avec les idées des autres; • s'appuyer sur les idées des autres; • préciser leurs idées.	• discussions en grand groupe; • cercles de lecture; • lecture et écriture partagées.
RÉCIPROQUE	• partager leurs points de vue, tenir compte du point de vue des autres et d'autres opinions; • interagir avec d'autres élèves; • écouter leur interlocuteur ou interlocutrice sans l'interrompre; • se concentrer sur l'interlocuteur ou l'interlocutrice.	• déterminer leurs préférences; • poser des questions; • raconter des détails, des événements et des situations; • animer des discussions; • formuler des questions.	• développer leur confiance dans leur propre réflexion; • acquérir des compétences leur permettant d'exprimer leurs idées; • développer leurs habiletés d'écoute; • développer leurs habiletés de réflexion.	• dialogue en dyades; • rencontres entre élèves; • entrevues.
CUMULATIF	• promouvoir et élargir le dialogue dans la salle de classe; • faire preuve de compétences en réflexion et en communication orale; • s'aider mutuellement à formuler de nouvelles idées.	• faire la synthèse de renseignements; • analyser des renseignements; • déceler les partis pris; • poser des questions critiques.	• envisager des points de vue multiples; • recueillir des renseignements et les classer en ordre de priorité; • utiliser la communication orale pour véhiculer des idées.	• théâtre de lecteur ou lectrice; • discussions en petits groupes; • récitation en chœur.
COOPÉRATIF	• promouvoir et élargir le dialogue dans la salle de classe; • faire preuve de compétences en réflexion et en communication orale; • s'aider mutuellement à formuler de nouvelles idées.	• poser des questions; • écouter; • appuyer leurs partenaires; • sélectionner un texte à partager.	• développer leur confiance; • apprendre comment encourager les autres; • utiliser des habiletés métacognitives.	• partage en dyades; • rencontres de pairs; • lecture de textes et réactions, en dyades; • lecture avec un ou une camarade.
SIGNIFICATIF	• comprendre l'importance de s'exprimer oralement pour éclaircir leurs idées; • démontrer une autonomie même quand l'enseignante ou l'ensiegnant n'est pas présent au sein du groupe de discussion; • faire des rapprochements entre les nouvelles notions apprises, leurs acquis et le monde extérieur.	• se concentrer sur leur tâche; • réorienter la conversation quand elle s'écarte de la tâche; • poser des questions pour que la tâche soit significative.	• apprendre comment gérer leur temps; • apprendre comment accepter ou rejeter de façon respectueuse les idées des autres; • apprendre comment formuler des questions qui suscitent des apprentissages.	• travaux coopératifs; • établissement d'un consensus; • cercles de lecture; • défense de points de vue s'appuyant sur le texte.

Dans certaines situations, l'enseignante ou l'enseignant pourrait également évaluer les habiletés de l'élève en communication orale et lui fournir de la rétroaction pour l'aider à développer ses compétences dans ce domaine. Les formes d'expression orale utiles à cette fin comprennent entre autres les présentations orales, les histoires racontées à haute voix et les débats.

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie

Pour appuyer l'apprentissage de la littératie au cycle moyen, les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie :

- valorisent la communication orale des élèves dans la salle de classe;
- appuient les activités orales à l'école;
- établissent des rapprochements avec la culture orale de la collectivité;
- aident le personnel enseignant à comprendre que la communication orale est essentielle pour favoriser l'apprentissage et le développement des habiletés supérieures de la pensée;
- donnent au personnel enseignant des occasions de participer à des activités de perfectionnement professionnel sur le dialogue en salle de classe et le rôle du questionnement.

9 LECTURE

> Il ne fait aucun doute que lire, c'est pouvoir. En lisant tout au long de sa vie, on peut faire appel à la littératie pour réaliser ses objectifs. C'est une clé du succès.
>
> *(Fountas et Pinnell, 2001, p. 368).*

La lecture est un processus interactif de résolution de problèmes qui vise à produire du sens à partir d'un texte. Au cycle moyen, tous les élèves ont besoin d'un enseignement explicite et d'un soutien étayé en lecture à mesure qu'on leur donne des textes de plus en plus complexes dans toutes les matières. Pour prendre en compte tout l'éventail de capacités, de besoins, d'intérêts et de styles d'apprentissage de leurs élèves, les enseignantes et enseignants du cycle moyen leur offrent un programme de lecture riche et varié en faisant appel à un large éventail de ressources pédagogiques et de stratégies d'enseignement. Pour élargir le champ de compréhension des élèves, ils leur donnent des occasions fréquentes de lire et de discuter d'une gamme complète de textes. Les élèves apprennent à faire le suivi de leurs progrès en tant que lecteurs et lectrices, pendant que les enseignantes et enseignants leur donnent une rétroaction continue. La réussite en lecture encourage les élèves à se considérer comme des lecteurs et lectrices en évolution, ce qui les motive à lire.

MESSAGES CLÉS

- Au cycle moyen, la lecture est un processus interactif de résolution de problèmes qui a pour principal objet la production de sens.
- Tous les élèves du cycle moyen doivent recourir à des habiletés supérieures de la pensée et des habiletés en littératie critique pour lire et comprendre des textes de plus en plus complexes.
- Les élèves du cycle moyen ont besoin de textes riches, complexes et variés, adaptés à leur niveau de développement et à leurs intérêts ainsi que de nombreuses occasions de lire et de discuter de leurs lectures.

- Les élèves, qu'ils réussissent bien en lecture ou qu'ils éprouvent des difficultés, ont besoin d'expériences motivantes en lecture. Il ne faut pas limiter ceux qui ont de la difficulté à des activités de bas niveau axées sur le décodage et la compréhension littérale.
- La lecture commence par ce que le lecteur ou la lectrice connaît déjà. L'identité personnelle et culturelle du lecteur, sa langue maternelle ainsi que ses connaissances, son vécu et ses intérêts contribuent au processus de production de sens.
- L'enseignement de la lecture est fondé sur les besoins en apprentissage des élèves, que l'enseignante ou l'enseignant détermine par une variété de méthodes d'évaluation.
- Les élèves du cycle moyen ont besoin d'un enseignement explicite significatif en lecture pour lire et comprendre un éventail de types de textes dans une variété de matières.
- Le contact avec un large éventail de textes multimodaux de tous genres peut aider les élèves à prendre conscience des textes qu'ils voient quotidiennement et à reconnaître les nombreuses occasions qui leur sont données de lire chaque jour.

La lecture au cycle moyen

Avant de planifier leur enseignement de la lecture, les enseignantes et enseignants utilisent une variété d'outils et de stratégies pour déterminer ce que chaque élève sait et peut faire, et ce dont il ou elle a besoin pour continuer de progresser sur le continuum d'apprentissage. Ils recueillent lors de rencontres et de conversations des renseignements sur les intérêts, les préférences et les expériences des élèves en lecture et dressent avec eux des inventaires d'intérêts. Ils observent les élèves en train de lire, saisissant sur le vif les habiletés, les stratégies et les processus qu'ils utilisent, et prennent note des points forts et des besoins de chaque élève en vue de planifier un enseignement différencié. À cette fin, ils peuvent recourir à des outils d'observation tels que des grilles d'observation du comportement en lecture, des rappels de texte, et des notes prises lors de rencontres de lecture.

Les enseignantes et enseignants qui prennent pleinement conscience des besoins de leurs élèves en lecture peuvent sélectionner les textes les plus appropriés pour leur enseignement et cibler leurs interventions en vue de répondre à des besoins précis. Pour susciter l'intérêt de leurs élèves et s'appuyer sur leurs connaissances et leurs expériences antérieures, ils font en sorte que leur programme de lecture tienne compte de la vision qu'ont les élèves d'eux-mêmes, individuellement et au sein de leur culture, et que les textes véhiculent des points de vue qui reflètent la diversité de la société canadienne et de la communauté mondiale.

D'après la recherche...

- Les élèves qui sont motivés à lire lisent plus, et cette exposition à un plus grand nombre de textes favorise leur compréhension (Guthrie, Wigfield, Metsala et Cox, 1999).

RÔLE DES LECTEURS ET LECTRICES DU CYCLE MOYEN

Les élèves qui arrivent au cycle moyen ont déjà à leur actif une foule d'expériences, de compétences et de stratégies de lecture sur lesquelles s'appuyer pour progresser dans leur apprentissage. Ils font appel à ce savoir pour assumer une plus grande part de responsabilité dans le processus de lecture en lisant des textes de plus en plus complexes provenant d'une variété de médias. Pour produire du sens à partir des textes, ils apprennent à utiliser de plus en plus efficacement diverses stratégies et habiletés, par exemple, déterminer l'intention de lecture, activer ses connaissances antérieures, utiliser des systèmes d'indices et des stratégies de compréhension et analyser le sens afin d'approfondir leur compréhension des textes. La lecture, qui vise la production de sens, n'est pas un processus linéaire; elle fait intervenir différentes étapes de réflexion et de révision.

Pour aider les élèves du cycle moyen à mieux comprendre les textes, les enseignantes et enseignants les encouragent à discuter de leurs lectures et à explorer comment les compétences en lecture, en écriture et en communication orale sont mobilisées pour produire du sens dans l'esprit humain. Ensemble, ils examinent les techniques de l'auteur - y compris le choix des mots, la structure du texte, le support médiatique, les images et les métaphores, de même qu'un éventail d'autres facteurs - pour déterminer en quoi elles aident le lecteur à produire du sens et à tirer des conclusions du texte ou, au contraire, font obstacle à la compréhension. Ils évaluent les textes qu'ils lisent afin de lire avec plus de discernement et de ce fait écrire plus efficacement.

Interdépendance entre la lecture et l'écriture

Les enfants qui écrivent deviennent de meilleurs lecteurs. C'est entre la lecture et l'écriture que se trouve l'un des liens les plus étroits (Spivey, 1997). Les enfants qui lisent un texte sachant qu'ils auront à écrire à son sujet sont plus susceptibles de lire avec un but précis en tête. Ceux qui utilisent ce qu'ils ont retenu de leur lecture pour écrire écrivent mieux parce qu'ils ont plus de choses à dire. La recherche a montré clairement qu'il est avantageux de relier la lecture et l'écriture (Shanahan, 1988), et qu'un programme d'écriture qui comprend l'enseignement de structures précises de textes informatifs améliore la compréhension en lecture et en écriture (Raphael, Kirschner et Englert, 1988. Cité dans Cunningham et Arlington, 2001, p. 125).

La lecture en pratique

Voir également « La littératie en pratique » à la page 8.

La figure 12 décrit certains moyens par lesquels les lectrices et lecteurs du cycle moyen développent leur capacité de créer du sens à partir des textes, de décoder les textes, d'en faire un usage fonctionnel et de les analyser. Tous les élèves, qu'ils réussissent bien ou qu'ils éprouvent des difficultés en lecture, ont besoin d'expériences motivantes de lecture qui sollicitent des habiletés supérieures de la pensée et les encouragent à prendre de l'assurance comme lecteur et lectrice.

Figure 12. Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture*

Créateur de sens

L'élève :

- est conscient que la lecture nécessite toujours la recherche de sens;
- connaît et applique diverses stratégies de compréhension;
- identifie et répare la perte de compréhension et prend des moyens pour conserver le sens du texte;
- maintient sa compréhension et un intérêt pour le texte pendant une période de temps soutenue;
- démontre une réflexion métacognitive face à son processus et ses stratégies de lecture;
- réagit aux textes de diverses manières.

Décodeur

L'élève :

- fait appel à un répertoire de mots connus;
- développe de façon continue un répertoire visuel qui lui permet d'accéder à divers textes;
- utilise des stratégies de résolution de problèmes;
- utilise des conventions linguistiques (p. ex., la ponctuation et les caractéristiques du texte) afin de mieux comprendre le texte;
- reconnaît et utilise les éléments visuels pour soutenir sa compréhension.

L'élève en activité de lecture

Utilisateur de texte

L'élève :

- choisit ses textes et ses lectures selon diverses intentions;
- connaît et utilise les structures et caractéristiques de diverses formes de textes afin de mieux comprendre;
- ajuste ses stratégies et son rythme de lecture selon la forme du texte et l'intention de lecture;
- reconnaît la voix de l'auteur dans le texte;
- s'engage dans une réflexion métacognitive afin de dégager le sens du texte.

Analyste

L'élève :

- applique les habiletés supérieures de la pensée afin de construire le sens et de mieux comprendre le message de l'auteur;
- analyse les idées, les renseignements et les points de vue contenus dans le texte;
- s'engage dans un exercice de questionnement et de littératie critique;
- reconnaît les préjugés, les omissions et les différents points de vue.

*Adapté de Luke et Freebody (1990)

La lecture en pratique

Voir également « La littératie en pratique », à la page 8.

La figure 12 décrit certains moyens par lesquels les lectrices et lecteurs du cycle moyen développent leur capacité de créer du sens à partir des textes, de décoder les textes, d'en faire un usage fonctionnel et de les analyser. Tous les élèves, qu'ils réussissent bien ou qu'ils éprouvent des difficultés en lecture, ont besoin d'expériences motivantes de lecture qui sollicitent des habiletés supérieures de la pensée et les encouragent à prendre de l'assurance comme lecteur et lectrice.

Figure 12. Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture*

L'élève en activité de lecture

Créateur de sens

L'élève :

- est conscient que la lecture nécessite toujours la recherche de sens;
- connaît et applique diverses stratégies de compréhension;
- identifie et répare la perte de compréhension et prend des moyens pour conserver le sens du texte;
- maintient sa compréhension et un intérêt pour le texte pendant une période de temps soutenue;
- démontre une réflexion métacognitive face à son processus et ses stratégies de lecture;
- réagit aux textes de diverses manières.

Décodeur

L'élève :

- fait appel à un répertoire de mots connus;
- développe de façon continue un répertoire visuel qui lui permet d'accéder à divers textes;
- utilise des stratégies de résolution de problèmes;
- utilise des conventions linguistiques (p. ex., la ponctuation et les caractéristiques du texte) afin de mieux comprendre le texte;
- reconnaît et utilise les éléments visuels pour soutenir sa compréhension.

Utilisateur de texte

L'élève :

- choisit ses textes et ses lectures selon diverses intentions;
- connaît et utilise les structures et caractéristiques de diverses formes de textes afin de mieux comprendre;
- ajuste ses stratégies et son rythme de lecture selon la forme du texte et l'intention de lecture;
- reconnaît la voix de l'auteur dans le texte;
- s'engage dans une réflexion métacognitive afin de dégager le sens du texte.

Analyste

L'élève :

- applique les habiletés supérieures de la pensée afin de construire le sens et de mieux comprendre le message de l'auteur;
- analyse les idées, les renseignements et les points de vue contenus dans le texte;
- s'engage dans un exercice de questionnement et de littératie critique;
- reconnaît les préjugés, les omissions et les différents points de vue.

*Adapté de Luke et Freebody (1990)

Faire appel à la métacognition

La lecture est un processus de réflexion comprenant de multiples facettes. La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs. Elle consiste à penser à ses propres processus de réflexion et donne aux lecteurs le moyen de rendre explicite leur réflexion pendant la lecture. C'est une forme d'habileté supérieure de la pensée. Les lecteurs efficaces gèrent leur lecture à un niveau métacognitif. Cette aptitude est particulièrement importante au cycle moyen, car les élèves lisent des textes de plus en plus complexes et réfléchissent aux stratégies de compréhension dont ils ont besoin pour interpréter ces textes. Lorsqu'ils éprouvent des difficultés, ils évaluent leur lecture pour déterminer la meilleure stratégie de dépanage à adopter en vue d'améliorer leur compréhension.

Les enseignantes et enseignants jouent un rôle important en modélisant des modes de pensée métacognitive pour aider les élèves à mieux gérer leur compréhension des textes. Ils peuvent utiliser des stratégies comme la réflexion à haute voix pour modéliser leurs propres processus de pensée, et fournir aux élèves le soutien pédagogique dont ils ont besoin pour identifier et réparer la perte de compréhension et prendre des moyens pour retrouver le sens du texte.

Faire appel à des systèmes d'indices

Tous les textes contiennent des indices qui aident la lectrice ou le lecteur à comprendre ce que l'auteur cherche à communiquer. En apprenant à tirer profit de ces indices, les lecteurs du cycle moyen peuvent produire du sens à partir de textes de plus en plus complexes. Voici quatre systèmes d'indices auxquels les bons lecteurs recourent pour interpréter un texte :

- La *sémantique* désigne le sens du langage, et notamment des mots, des expressions et des phrases, seuls et en contexte.
- La *syntaxe* désigne la structure prévisible d'une langue et les façons dont les mots sont agencés pour former des expressions, des propositions et des phrases. La syntaxe comprend des catégories de mots (comme les noms, les verbes et les adjectifs) et leurs fonctions (par exemple, le sujet et l'objet).
- La *graphophonie* désigne les liens entre les symboles et les sons d'une langue, et les indications visuelles qui aident les lecteurs à décoder le texte. Les indices graphophonétiques se retrouvent à l'intérieur des mots et peuvent inclure des liens entre les lettres ou les sons, les familles de mots et les mots que le lecteur reconnaît à première vue.
- La *pragmatique* est l'étude de la façon dont on choisit ce que l'on dit ou écrit à partir de l'éventail de possibilités que réserve la langue, et l'incidence de ces choix sur les auditeurs ou les lecteurs. La pragmatique consiste également à comprendre l'influence du contexte sur le sens véhiculé par une phrase.

D'après la recherche...

L'enseignement efficace de la compréhension doit comprendre quatre éléments : beaucoup de temps réservé à la lecture; l'enseignement explicite de stratégies de compréhension; des occasions d'apprentissage collaboratif entre élèves; des occasions pour les élèves de discuter de leurs lectures avec l'enseignante ou l'enseigant et avec les pairs. (Fielding et Pearson, 1994).

COMPRÉHENSION

Toute lecture est une recherche de sens; la compréhension est l'objectif de base de la lecture. Le lecteur ou la lectrice se met à la recherche d'un sens qui se trouve à la fois dans le texte et dans son esprit; il ou elle greffe ses expériences, ses connaissances, ses objectifs et son point de vue aux mots et au sens véhiculé par l'auteur.

En lecture, la compréhension consiste à dégager les différents sens pouvant émaner à la fois du lecteur et de l'auteur afin de créer un nouveau sens (sa propre interprétation du texte) et de parvenir à une compréhension approfondie du texte. La compréhension profonde sollicite la mobilisation des habiletés supérieures de la pensée en exigeant du lecteur qu'il utilise un certain nombre de processus mentaux et de stratégies pour interpréter les grandes idées d'un texte. La compréhension permet de remplir les nombreux objectifs de la lecture qui peuvent comprendre la collecte de renseignements, le plaisir tiré d'une histoire, le contact avec les idées, l'étoffement des connaissances et l'acquisition de nouveaux repères. Les élèves seront donc encouragés à « utiliser un ensemble efficace de processus de réflexion tout au long de la lecture de textes écrits ou diffusés par des moyens technologiques afin d'obtenir une compréhension profonde, enrichis-sante et importante sur le plan personnel. (Block et Pressley, 2002, p. 43, traduction libre).

Les élèves développent leur capacité de compréhension grâce à un enseignement efficace et à de nombreuses lectures. Lorsqu'on donne aux élèves des occasions fréquentes de discuter de leurs lectures et de comparer ce qu'ils ont compris, ils approfondissent encore plus les idées et les renseignements qu'ils ont tirés de leurs lectures. Les élèves tirent pleinement profit de la lecture quand ils peuvent réagir aux textes, y réfléchir et établir des rapprochements entre ce qu'ils ont lu et ce qu'ils ressentent et savent déjà, et lorsqu'ils peuvent trouver de nouvelles idées, de nouvelles questions et de nouvelles informations dans leurs lectures. Une compréhension approfondie permet aux élèves d'acquérir de nouvelles perspectives et de nouveaux intérêts, et d'établir de nouveaux rapprochements par rapport à leur compréhension du monde. En outre, les élèves font des rapprochements personnels qui enrichissent leur compréhension et les aident à prendre de plus en plus conscience de leur propre identité sociale. Chaque lecture apporte aux élèves un lot d'expériences qui contribuent à leur développement cognitif et émotionnel, améliorant d'autant leur compréhension des textes qu'ils lisent présentement et de ceux qu'ils liront à l'avenir.

D'après la recherche...

Les lecteurs qui savent et comprennent comment sont structurés différents textes utilisent cette connaissance pour faciliter leur compréhension (Goldman et Rakestraw, 2000).

Réagir aux textes

Les enseignantes et enseignants aident les élèves à expliquer et à décrire leurs réactions aux textes en faisant le modelage de leurs propres réactions puis en donnant aux élèves des occasions fréquentes de communiquer leurs pensées et leurs sentiments par écrit ou par l'entremise de discussions, d'activités artistiques ou théâtrales. La réaction particulière de chaque élève doit être valorisée et considérée comme une « fenêtre » sur ses procédés de compréhension. Les interprétations et réactions multiples des élèves à un texte et les sens qu'ils y trouvent enrichissent la littératie dans la salle de classe et permettent aux élèves d'acquérir de nouveaux éléments d'information, ainsi que de nouvelles idées et de nouveaux points de vue.

Les élèves du cycle moyen s'engagent de plus en plus dans des projets d'apprentissage fondés sur le questionnement et le raisonnement à mesure que les enseignantes et enseignants les orientent par le modelage et l'étayage vers un niveau de plus en plus élevé de compréhension. Ainsi ils aident les élèves à explorer les textes pour en dégager de plus en plus de subtilité et de complexité.

Développer des habiletés en littératie critique

La littératie critique peut être employée par les élèves du cycle moyen pour approfondir leur compréhension des textes. Les lecteurs peuvent étudier les textes plus à fond en explorant les choix que font les auteurs relativement au langage, à la présentation et aux éléments graphiques, ou encore à l'omission ou à l'inclusion de certains points de vue, pour essayer d'influencer les pensées des lecteurs. Par exemple :

Voir également « Développer des habiletés en littératie critique », à la page 40.

- En 4e année, les élèves pourraient évaluer l'influence des publicités d'aliments prêts à consommer dans une variété de médias. Ils pourraient étudier le rapport entre le genre de texte et le message, et analyser les techniques qu'emploient les annonceurs pour communiquer leur message.
- En 5e année, les élèves pourraient se pencher sur le lien entre l'intrigue, les personnages et le sexe dans un roman. Une discussion pourrait être déclenchée à partir de la proposition suivante : « Si le personnage principal avait été une femme, l'histoire aurait sans doute été racontée de façon différente. Pourquoi et comment? »

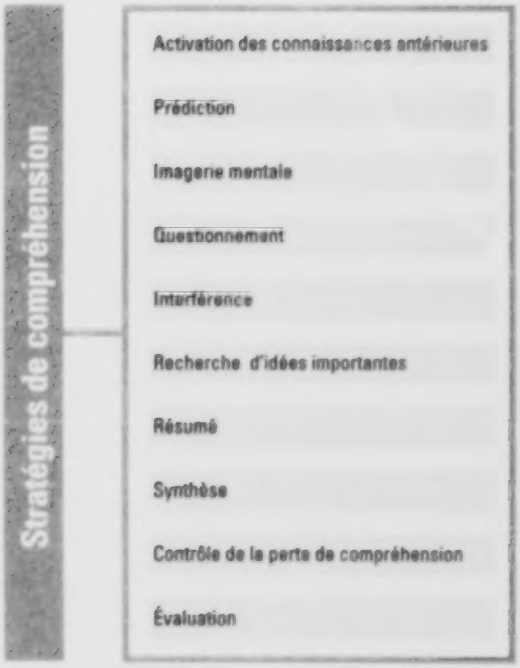
- En 6e année, les élèves pourraient examiner un texte d'études sociales sur les explorateurs. Ils pourraient comparer la description de Cartier dans le texte à un bref article sur les conséquences de l'arrivée des premiers colons européens sur les peuples autochtones.

> « Il ne fait aucun doute que l'analyse et la critique jouent un rôle important dans la société moderne. La collectivité tire profit de citoyens qui savent bien lire et peuvent réfléchir de façon critique sur leurs lectures. Être critique, c'est remettre en question ce que l'on entend et lit, et évaluer la précision des textes. C'est également évaluer les décisions politiques en fonction de leurs répercussions sur la population et l'environnement. »
>
> *(Fountas et Pinnell, 2001, p. 368)*

Stratégies de compréhension

La lecture et l'écriture efficaces nécessitent l'utilisation d'un éventail de stratégies. Cependant, ces stratégies ne sont pas employées en vase clos. La figure 13 présente les principales stratégies que les lecteurs et lectrices du cycle moyen utilisent pour comprendre et interpréter les textes.

Figure 13. Stratégies de compréhension



Activation des connaissances antérieures

Les enseignantes et enseignants utilisent une variété de méthodes pour montrer aux élèves comment entreprendre le processus de lecture. Ils démontrent en modélisant le questionnement que tous les bons lecteurs se font devant un nouveau texte :

- Qu'est-ce que je sais déjà sur ce sujet?
- Qu'est-ce que j'ai déjà lu de semblable?
- Qu'est-ce que ça me rappelle?

Les questions de ce genre invitent la lectrice ou le lecteur à faire appel à ses connaissances et expériences antérieures pour saisir le sens du texte. Par l'entremise du questionnement, de la discussion et du remue méninges, les élèves se trouvent des points communs et découvrent des perspectives diverses qui suscitent leur intérêt et les encouragent à lire. Ils se donnent aussi des appuis qui leur seront utiles pour envisager les textes nouveaux ou qui ne leur sont pas familiers, et à partir desquels ils

D'après la recherche...

- Les lecteurs stratégiques ont une meilleure compréhension en lecture. Grâce à l'enseignement de stratégies (appelé également enseignement de stratégies transactionnelles), les élèves apprennent à devenir des lecteurs stratégiques. L'enseignante ou l'enseignant explique et démontre l'utilisation des stratégies, puis les élèves les appliquent avec son aide et son soutien. On a constaté que l'enseignement de stratégies transactionnelles était efficace auprès des élèves des 5e et 6e années (Collins, 1991). Il devrait faire partie d'une démarche à long terme d'enseignement de la compréhension (Pressley, 2000).
- Les stratégies ne devraient pas être employées une à la fois. Par exemple, les lecteurs compétents ne s'appuient pas uniquement sur la prédiction pour comprendre un livre; ils recourent à des stratégies multiples. L'utilisation des stratégies repose sur le contexte et la situation. Les élèves apprennent à coordonner leur répertoire de stratégies de compréhension (Duke et Pearson, 2002).
- Un lecteur stratégique coordonne de façon flexible un ensemble de stratégies et en modifie l'application lorsque cela s'avère nécessaire. » (Giasson, 2000, p. 92)

pourront établir d'autres rapprochements et vivre d'autres expériences qui feront de la lecture une activité personnelle pour chacun d'entre eux.

Prédiction

Les élèves se servent de leurs expériences personnelles, de leurs connaissances antérieures et de leur vision du monde pour faire des prédictions avant et pendant la lecture d'un texte. Ils peuvent commencer par considérer le titre, la couverture, des mots clés et des extraits du texte, puis utiliser leurs compétences de raisonnement pour prévoir ce qui arrivera ensuite. La prédiction permet aux élèves de poser des hypothèses au sujet du texte et de les revoir à mesure qu'ils essaient d'anticiper ce qui se passera; si leurs prédictions sont erronées, ils s'étonnent de découvrir dans le texte de nouvelles idées ou informations qui suscitent leur intérêt, et font de nouvelles hypothèses. La prédiction pousse les élèves à utiliser une combinaison de détails, d'impressions et d'informations tirés du texte et de la façon dont il est présenté. Les enseignantes et enseignants réfléchissent à haute voix pour faire le modelage du processus de prédiction, à l'aide de textes de fiction et de textes documentaires de divers types présentés sur différents supports.

Imagerie mentale

Les lecteurs efficaces se fondent sur les indices contenus dans un texte pour s'en faire une image mentale. De cette façon, ils donnent une forme concrète à des idées ou à des informations abstraites, et utilisent ces images mentales pour élargir et approfondir leur compréhension. Les élèves du cycle moyen ont besoin d'exemples explicites et de modelage de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que de nombreuses occasions de créer et de discuter des images qu'ils utilisent. Tous les élèves, y compris ceux qui n'ont pas encore maîtrisé le processus de visualisation, doivent avoir des occasions de prendre conscience de leurs images mentales, où ils peuvent les comparer, les décrire et les expliquer. L'imagerie mentale est utile pour les textes de fiction et d'information. Elle peut se traduire sous forme d'illustrations, d'arbres conceptuels ou de graphiques qui aident à organiser et à expliquer les notions contenues dans les textes.

Questionnement

Voir également « Développer les habiletés supérieures de la pensée », page 35.

Les questions posées pendant la lecture permettent de faire avancer le processus de lecture. La question essentielle, « Est-ce que ce texte a du sens? », motive les élèves à gérer activement leur compréhension. À un niveau plus profond, des questions comme « Pourquoi? », « Qu'est-ce qui se passera ensuite? », « Pourquoi faire? » ou « Qu'est-ce que ça veut dire?» encouragent les élèves à approfondir leur compréhension à mesure qu'ils lisent. Les enseignantes et enseignants posent ce genre de questions en faisant le modelage de leur propre processus de lecture, ce qui aide les élèves à prendre conscience de l'activité mentale qui sous-tend une lecture efficace. Ces questions sont également posées dans les discussions tenues avant et après la lecture; par exemple : « Je me demande si… » ou « Pensez-vous que…? » Tandis que les réponses à ces questions sont souvent provisoires, elles font prendre conscience aux élèves que la lecture est un processus de questionnement continu, plutôt que la recherche de réponses fermes ou de conclusions absolues.

Les élèves peuvent commencer leur lecture en posant des questions sur le contenu, le sujet ou les idées du texte et, de cette façon, se donner une intention de lecture.

Inférence

Faire des inférences pendant la lecture est un processus de réflexion sophistiqué dans le cadre duquel les lecteurs utilisent à la fois les messages explicites et implicites d'un texte pour produire un nouveau sens. Les élèves doivent tirer des conclusions ou poser des hypothèses à partir des indices et des nuances du texte. Les enseignantes et enseignants font la démonstration de référence lorsqu'ils pensent à haute voix tout en lisant et lorsqu'ils discutent avec les élèves des significations possibles du texte. Ils pourraient par exemple discuter des faits et gestes d'un personnage et inférer sur ce que ce personnage ressent, ou encore examiner la description d'une machine pour faire des inférences au

sujet de l'histoire de la machine ou de sa fonction. De cette façon, les élèves apprennent à réfléchir systématiquement sur le message implicite que l'auteur véhicule dans son texte mais n'énonce pas directement.

Recherche d'idées importantes

Les lecteurs sont appelés à découvrir ce que l'auteur soulève dans un texte et à en dégager les idées les plus importantes; ils se fondent pour cela sur un ensemble d'indices contenus dans le texte. Les élèves apprennent quelles questions se poser en cours de lecture pour extraire les idées principales du texte. Les enseignantes et enseignants font la démonstration du raisonnement nécessaire pour reconnaître les messages les plus importants d'un texte en combinant les idées secondaires et les détails. Comme les idées principales sont implicites plutôt qu'explicites, il faut discuter beaucoup avec les élèves et leur offrir un soutien pédagogique continu à mesure qu'ils développent leur capacité d'interpréter le texte pour découvrir ce que l'auteur veut que ses lecteurs pensent ou comprennent.

Résumé

En résumant un texte, les élèves sont appelés à appliquer un certain nombre de processus de réflexion afin de combiner différents sens, d'éliminer des détails moins importants et de condenser les principaux messages pour en arriver à l'essence du texte. Les élèves du cycle moyen ont besoin de beaucoup de pratique, ainsi que de modelage et d'orientation de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, avant de pouvoir appliquer ces procédés de façon autonome. Les résumés oraux et visuels, les cartes conceptuelles et les discussions fréquentes avec l'enseignante ou l'enseignant et avec d'autres élèves permettent aux élèves du cycle moyen d'acquérir les habiletés nécessaires pour résumer les textes qu'ils lisent.

Synthèse

La synthèse consiste pour les élèves à combiner des idées ou des informations provenant de plusieurs sources ou points de vue. Les enseignantes et enseignants montrent aux élèves comment extraire de l'information de plusieurs textes de genres différents afin de dresser un portrait plus global d'un sujet. Ils associent, par exemple, l'étude d'un roman historique à celle d'un article de magazine et d'un texte scolaire d'études sociales pour faire une synthèse de la vie des pionniers au Canada. Les enseignantes et enseignants aident les élèves à acquérir les habiletés dont ils ont besoin pour faire la synthèse et l'intégration d'idées et d'informations en faisant le modelage fréquent des procédés nécessaires et en leur offrant le temps de lire, de réfléchir et de discuter de nombreux textes de tous genres dans une variété de matières.

Contrôle de la perte de compréhension

Les lecteurs efficaces interrompent leur lecture lorsqu'ils en perdent le fil. Ensuite, ils recherchent et appliquent les stratégies de dépannage qui leur permettent de récupérer le sens et de poursuivre leur lecture. Les élèves peuvent relire pour confirmer, éclaircir ou résumer ce qu'ils ont lu, ou encore obtenir des renseignements dans d'autres documents, ou auprès de l'enseignante ou de l'enseignant ou de leurs camarades. Ils peuvent visualiser les idées ou ralentir leur lecture lorsqu'ils ont de la difficulté à comprendre. Tous les élèves ont besoin de directives explicites sur la façon de contrôler et de rectifier leur compréhension pendant la lecture, surtout lorsqu'il s'agit de textes longs ou complexes. Il est possible que les élèves ayant plus de difficultés en lecture aient besoin de se familiariser davantage avec les processus de compréhension en lecture avant de se rendre compte que tous les lecteurs se heurtent à des obstacles de temps à autre. Par l'entremise de l'enseignement direct, du modelage et de l'étayage de l'enseignante ou de l'enseignant, les élèves peuvent apprendre à appliquer des stratégies métacognitives appropriées pour faciliter leur compréhension.

Évaluation

La compréhension approfondie ne se limite pas à déterminer le message de l'auteur; elle consiste à porter des jugements fondés sur une analyse réfléchie du texte. Pendant la lecture de textes imprimés, visuels ou électroniques, les élèves doivent apprendre comment examiner les messages qu'ils lisent, déceler les partis pris, les incohérences, les croyances de l'auteur et les valeurs qu'il ou elle véhicule. En soulevant des questions au sujet de l'intention ou du point de vue de l'auteur, ou sur ses tentatives visant à influencer la lectrice ou le lecteur, les enseignantes et enseignants aident les élèves à développer un esprit de discernement ainsi que des habiletés en littératie critique. Lorsque les élèves réfléchissent sur ce que l'auteur veut que le lecteur pense ou croie, ou sur la façon dont l'auteur tente de persuader la lectrice ou le lecteur de ressentir quelque chose en particulier, ils apprennent à évaluer ce qu'ils lisent, voient et entendent, et à tirer des conclusions sur l'objet et la validité des idées et des informations contenues dans des textes de tous genres.

L'ÉTUDE DE MOTS AU SERVICE DE LA LECTURE

Afin de favoriser un haut niveau de compréhension des textes plus longs ou plus complexes, les élèves doivent acquérir un vocabulaire riche et diversifié, utiliser des stratégies de reconnaissance des mots pendant la lecture, prendre conscience du choix de mots et du niveau de langue dans le texte, et lire avec fluidité.

L'**étoffement du vocabulaire** se produit de façon informelle pendant la lecture et les discussions en classe, et de façon plus structurée pendant l'étude des mots. L'enseignement du vocabulaire peut avoir lieu dans toutes les matières. Les élèves ont besoin d'occasions de mettre en pratique leur nouveau vocabulaire avant et après l'avoir trouvé dans des textes plus difficiles; ils ont également besoin d'être exposés à plusieurs reprises au vocabulaire nouvellement appris dans leurs activités de lecture autonome afin d'assimiler ces mots et leur signification. L'enseignante ou l'enseignant devrait montrer aux élèves comment comprendre le sens des mots à partir de toiles de mots, de classements de mots, de cartes conceptuelles et d'autres organisateurs graphiques.

Aider les élèves qui étudient dans une langue seconde à développer un vocabulaire théorique

Les élèves qui étudient dans une langue seconde ont besoin de beaucoup de soutien, de temps et de pratique pour acquérir le vocabulaire nécessaire à la lecture et à la compréhension des textes qu'ils auront à lire à l'école. Ils ont besoin d'occasions d'utiliser leur vocabulaire croissant de manière authentique. Les élèves améliorent leur compréhension par des lectures autonomes et par des situations où l'enseignante ou l'enseignant leur fait la lecture. Ils améliorent également leur vocabulaire et leur apprentissage en général. (Hiebert, Pearson, Taylor, Richardson et Paris, 1998).

D'après la recherche...

- Les élèves qui lisent beaucoup dans des contextes variés d'apprentissage apprennent de nouveaux mots et étoffent leur vocabulaire (Giasson, 1990; Nagy, Herman et Anderson, 1985; Nagy, Anderson et Herman, 1987).
- La connaissance du vocabulaire constitue l'une des sources les plus importantes de difficulté pour la compréhension en lecture (Observatoire national de la lecture, 2000).
- Il y a une forte corrélation entre la connaissance du vocabulaire et la compréhension (Baker, 1995; Nagy, 1988).
- La croissance du vocabulaire repose sur la quantité et la fréquence des lectures des enfants (Giasson, 1990; Snow, Burns et Griffin, 1998).

Les **stratégies de reconnaissance des mots** donnent aux élèves la capacité de trouver des éléments communs dans les mots et de trouver la signification de nouveaux mots à partir de fragments qu'ils reconnaissent, comme les préfixes, les suffixes et les radicaux. Les élèves commencent à résoudre des problèmes en décelant les orthographes répétitives, en formulant des hypothèses, en prédisant les résultats et en mettant à l'épreuve leurs hypothèses, en partant de ce qu'ils savent déjà sur les mots pour acquérir de nouvelles connaissances (Ruth Scott, 2003). Ils ont besoin d'occasions d'explorer, de classer et de manipuler les parties de mots, et il peut être nécessaire d'intervenir pour les encourager à interpréter des mots nouveaux ou difficiles (p. ex., « Quelles parties de ce mot connaissez-vous? »). La reconnaissance de mots n'est pas un exercice qui se fait en vase clos; les stratégies ne deviennent vraiment utiles et mémorables que lorsque les élèves les appliquent dans des situations de lecture signifiantes.

Une connaissance du **choix de mots et du niveau de langue** de l'auteur aide les élèves à comprendre plus en profondeur les textes. En explorant les différents procédés d'écriture employés par l'auteur, les élèves accèdent plus profondément au sens que l'auteur a voulu exprimer dans le texte et pour pousser plus loin leur compréhension, développent d'autres stratégies, comme l'imagerie mentale et l'inférence.

La **fluidité** consiste à pouvoir lire des textes rapidement et sans effort, et à maintenir un bon rythme à la lecture de textes plus longs. La fluidité à elle seule n'est pas synonyme de compréhension, mais elle est essentielle à une compréhension approfondie. Les élèves qui n'ont pas développé les automatismes de reconnaissance rapide des mots doivent se concentrer sur le décodage, ce qui leur laisse peu de ressources pour interpréter le texte. Les élèves ont besoin d'une base de mots qu'ils peuvent interpréter sans effort conscient afin de pouvoir gérer des tâches plus difficiles de décodage et de compréhension. Cette aptitude se développe le mieux lorsque les élèves lisent et relisent des textes faciles et familiers à leur niveau de développement actuel (Nagy et coll., 1985; Beers, 2003).

Démarches d'enseignement du processus de lecture

Voir également le chapitre 6 Contextes d'enseignement et d'apprentissage.

Les élèves apprennent des stratégies de lecture efficaces en observant l'enseignante ou l'enseignant qui en fait la démonstration, puis en les appliquant. L'objectif est d'aider l'élève à lire de façon autonome. L'enseignante ou l'enseignant recourt à un éventail de stratégies pour faire appel aux habiletés supérieures de la pensée des élèves avant, pendant et après la lecture afin d'approfondir la compréhension et de développer des compétences en littératie critique. Par exemple :

- **Avant la lecture**, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à activer leurs connaissances antérieures et le souvenir de leurs expériences en leur faisant faire un remue-méninges, en leur demandant de classifier les idées sur le sujet en catégories, en leur demandant de faire des prédictions sur le texte ou de le parcourir rapidement.

- **Pendant la lecture**, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à comprendre le texte en les amenant à utiliser les indices contenus dans le texte, à établir des rapprochements personnels avec celui-ci, à se faire des images mentales, à identifier les parties qui portent à confusion, à vérifier leur compréhension et à se remémorer certains éléments d'information.
- **Après la lecture**, les élèves réfléchissent sur le texte afin d'élargir leurs connaissances antérieures, de pousser plus loin leur compréhension du texte et leur expérience de lecture, et d'établir des correspondances avec d'autres textes au moyen de stratégies telles que la relecture, le questionnement, le résumé et la synthèse.

L'enseignante ou l'enseignant profite de différentes situations d'apprentissage pour fournir aux élèves un enseignement explicite et leur donner la possibilité de mettre en pratique leurs compétences. Mentionnons notamment la lecture à haute voix, la lecture partagée, les pièces de théâtre, le théâtre lu, la lecture guidée, les cercles de lecture ainsi que la lecture autonome ou la lecture de textes choisis par l'élève. Avant de proposer une situation d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant détermine les concepts et les habiletés dont les élèves ont besoin pour apprendre (l'objet d'apprentissage), et le niveau de soutien dont ils ont besoin. Par exemple, l'objet d'apprentissage pourrait être la métacognition, la compréhension, la littératie critique, la pragmatique, la fluidité, le vocabulaire ou l'étude des mots, ou une combinaison de plusieurs de ces éléments. L'enseignante ou l'enseignant commence en faisant la démonstration de stratégies à l'aide du modelage ou de la réflexion à haute voix, puis encadre ou oriente les élèves, pour arriver en bout de ligne à un point où ceux-ci mettent l'habileté en pratique de façon autonome.

La figure 14 énonce quelques-unes des situations d'apprentissage que les enseignantes et enseignants pourraient proposer pour aider leurs élèves à acquérir des habiletés qui les mèneraient vers une autonomie croissante à la lecture de textes de tous genres, sous forme imprimée et électronique. Ces exemples ne forment pas une liste exhaustive, mais illustrent l'utilité et la pertinence de certaines situations d'apprentissage.

ÉVALUATION DE LA LECTURE

Une évaluation continue des attitudes, des habiletés et du niveau de compréhension en lecture permet à tous les élèves du cycle moyen de tirer profit du programme de littératie pour devenir des lectrices et lecteurs autonomes. À partir des données d'évaluation, le personnel enseignant peut prendre des décisions éclairées et pertinentes. Il doit évaluer à la fois l'attitude des élèves à l'égard de la lecture et leur compétence afin de planifier un enseignement efficace.

Voir également « Évaluation », à la page 51.

Au cycle moyen, les élèves interviennent plus activement dans l'établissement de projets d'apprentissage de la lecture, le contrôle de leurs progrès et l'apprentissage en général. Les enseignantes et enseignants recueillent des données d'évaluation d'une variété de sources, en utilisant un éventail de stratégies d'évaluation, afin de déterminer les habiletés, les stratégies et le niveau de compréhension de la lectrice ou du lecteur. Ces données permettent de fournir une rétroaction

Figure 14. Situations d'apprentissage de la lecture

Objet d'apprentissage	Situation d'apprentissage		
	Lecture à haute voix	**Lecture partagée**	**Théâtre ou théâtre lu**
	L'enseignante ou l'enseignant lit un texte (p. ex., dans un livre d'images, un roman, un article de magazine, un texte informatif) à haute voix à l'ensemble du groupe. Il ou elle peut interrompre sa lecture pour réfléchir à haute voix, ou recourir à d'autres stratégies de modelage. On peut ensuite demander aux élèves de réagir oralement au texte lu.	L' enseignante ou l'enseignant présente un texte sur un transparent ou un tableau ou dans un livre grand format. L'ensemble de la classe ou un petit groupe lit le texte. Ce texte peut être récité en chœur, ou lu en silence ou par des élèves qui se portent volontaires. L'enseignante ou l'enseignant utilise le texte pour faire la démonstration d'un ou de plusieurs objets d'apprentissage.	Au moyen d'une variété de techniques dramatiques, les élèves peuvent montrer et approfondir leur compréhension du texte. Des activités comme le jeu de rôles et les tableaux permettent aux élèves d'exprimer leur compréhension de vive voix et physiquement.
	Exemple ...	**Exemple ...**	**Exemple ...**
Métacognition	L'enseignante ou l'enseignant fait le modelage de l'utilisation de stratégies de dépannage (p. ex., relecture du texte pour maintenir la compréhension).	L'enseignante ou l'enseignant pense à haute voix pour faire la démonstration du recours aux indices contextuels afin de prédire la signification de mots.	Les élèves parcourent ensemble une feuille de route et évaluent leur démarche avant de faire un exposé oral.
Compréhension	L'enseignante ou l'enseignant fait le modelage de l'utilisation d'une stratégie de compréhension (p. ex., penser à haute voix tout en se faisant des images mentales).	L'enseignante ou l'enseignant pense à haute voix pour faire la démonstration du processus consistant à déterminer les idées importantes, à l'aide du texte partagé.	L'enseignante ou l'enseignant utilise les techniques du tableau vivant, où les élèves évoquent un tableau en demeurant immobiles, pour mettre en pratique la stratégie de visualisation.
Littératie critique	L'enseignante ou l'enseignant anime une discussion au sein d'un groupe d'élèves sur la façon dont l'auteur présente les personnages masculins et féminins.	Le groupe lit un texte partagé, court et persuasif, et discute du point de vue de l'auteur.	L'enseignante ou l'enseignant et un ou une élève personnifient deux auteurs dont les points de vue sont opposés lors d'une conversation animée.
Pragmatique		Le groupe examine la structure d'un texte partagé exposant un procédé d'écriture et en discute.	
Fluidité	L'enseignante ou l'enseignant fait la démonstration d'une lecture expressive et fluide.		Les élèves répètent et font avec fluidité la lecture d'une pièce de théâtre.
Vocabulaire			
Reconnaissance de mots			

Niveau de soutien — **Niveau élevé de soutien** ... **prise en charge progressive par les élèves...**

Situation d'apprentissage

Lecture guidée	Cercles de lecture	Lecture autonome ou de textes choisis par les élèves
Les élèves d'un petit groupe lisent un livre de difficulté moyenne choisi par l'enseignante ou l'enseignant et recourent à des stratégies apprises et à des habiletés déjà exercées pour en construire le sens. L'enseignante ou l'enseignant fournit un encadrement aux élèves pour les inciter à employer des stratégies efficaces de lecture et faciliter l'apprentissage du vocabulaire. Il ou elle pose des questions pour favoriser les habiletés supérieures de la pensée et de littératie critique. Le travail en petits groupes offre à l'enseignante ou à l'enseignant la possibilité de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves.	Les élèves sont regroupés dans des formations souples et dynamiques pour discuter de textes qu'ils lisent ou ont lu. Ces cercles donnent aux élèves un modèle pour les discussions sur des livres et l'adoption de pratiques de réflexion. Les élèves peuvent choisir des livres, décrire leurs réactions personnelles et discuter des caractéristiques des textes. Les élèves apprennent à travailler en collaboration en partageant la direction du cercle, les responsabilités et les expériences d'une communauté d'apprentissage.	Les élèves choisissent leurs propres livres et mettent en pratique de façon autonome les compétences et stratégies présentées lors de l'enseignement en grand groupe et en petit groupe. Ils sont invités à choisir parmi une variété de livres, ceux qui les intéressent et qui sont adaptés à leur niveau de lecture. Pour bâtir une communauté de lectrices et de lecteurs, l'enseignante ou l'enseignant peut également donner aux élèves l'occasion de parler de leurs lectures et de faire part de leurs réactions aux textes à leurs camarades.
Exemple ...	**Exemple ...**	**Exemple ...**
		Après avoir lu son livre, l'élève réfléchit aux stratégies de compréhension qu'il ou elle a utilisées pour mieux comprendre le texte.
Pendant la lecture, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à se faire des images mentales pour imaginer le contexte d'une histoire.	Pendant la lecture, l'enseignante ou l'enseignant discute avec les petits groupes pour les aider à formuler leurs propres questions et à trouver en collaboration des éléments de réponse.	Après la lecture, les élèves font des rapprochements entre leur texte et eux-mêmes et entre leur texte et ceux de leurs camarades, et prennent note de leurs réflexions.
Pendant la lecture, les élèves recherchent des mots que l'auteur a utilisés pour tracer un portrait négatif d'un groupe de personnes.	Pendant la lecture, les petits groupes comparent et distinguent les points de vue différents de deux auteurs concernant des questions environnementales.	Après avoir lu de façon autonome, les élèves collaborent avec un partenaire afin de comparer le langage utilisé par des auteurs pour décrire des enfants dans leurs textes respectifs. Ils tirent des conclusions sur le point de vue de l'auteur en se fondant sur des indications trouvées dans le texte.
	Après avoir lu un roman à énigme, les élèves rédigent le plan du récit pour démontrer leur compréhension de la structure du texte.	
Après la lecture, le groupe discute de l'usage qu'a fait l'auteur des caractères gras et des points d'exclamation, et relit un passage choisi pour faire le modelage de l'intonation et de l'accentuation.		
Avant de lire un nouveau texte, les élèves en extraient le vocabulaire difficile et le classent.		
	Pendant la lecture, les élèves prennent note des mots non familiers et utilisent un organisateur graphique pour appliquer des stratégies de reconnaissance de mots.	

Objet d'apprentissage

Métacognition | Compréhension | Littératie critique | Pragmatique | Fluidité | Vocabulaire | Reconnaissance de mots

...prise en charge progressive par les élèves... **faible niveau de soutien**

constructive et de planifier un enseignement ciblé. Les textes utilisés à des fins d'évaluation peuvent comprendre des textes pluridisciplinaires de fiction et d'information divers, tant imprimés qu'électroniques.

Les quelques exemples ci-après donnent une idée des nombreuses sources d'information dans lesquelles les enseignantes et enseignants peuvent puiser pour évaluer l'attitude et le rendement en lecture.

- **Sondage sur l'attitude et les intérêts :** Les élèves décrivent leur attitude à l'égard de la lecture et leur perception d'eux-mêmes en tant que lecteurs, et mentionnent des sujets et des textes qui les intéressent. Les enseignantes et enseignants utilisent ces renseignements pour sélectionner des textes appropriés et intéressants, et planifier l'enseignement.
- **Observations :** Les enseignantes et enseignants observent les élèves en train de lire et de réagir aux textes en jouant les rôles d'interprète, de décodeur, d'utilisateur de texte et d'analyste de texte. Ils peuvent prendre note de remarques anecdotiques ou utiliser des aide-mémoire pour orienter les observations vers des habiletés ou des comportements précis en lecture. Ces renseignements éclairent les enseignantes et enseignants sur les besoins des élèves et les priorités à adopter en matière de programmes.
- **Rappel de texte :** Les élèves font la synthèse d'un texte et le reformulent pour que les enseignantes et enseignants puissent déterminer leur niveau de compréhension.
- **Réflexion et autoévaluation :** Les élèves déterminent leurs propres progrès en vue de réaliser leur projet d'apprentissage en lecture. Les enseignantes et enseignants utilisent ces renseignements pour déterminer la perception qu'ont les élèves de leur propre lecture, aider les élèves à prendre en charge leur développement et faire en sorte qu'ils prennent l'habitude de réfléchir à leur apprentissage (p. ex., « Qu'est-ce que j'ai fait? », « Que puis-je faire pour m'améliorer? », « Comment puis-je me servir de ce que j'ai appris? »).
- **Séance d'observation de la lecture à haute voix** (p. ex., l'analyse des méprises) : Les enseignantes et enseignants observent les élèves qui sont en train de lire afin de déterminer comment ils utilisent les indices pour produire du sens à partir des textes.
- **Tâche de performance :** Les élèves appliquent ce qu'ils ont appris en tant que lecteurs à de nouveaux contextes qui font intervenir l'utilisation de textes à des fins précises et complexes. Les enseignantes et enseignants observent comment les élèves appliquent ce qu'ils ont appris et utilisent leurs habiletés supérieures de la pensée.

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie

Pour développer des programmes efficaces en littératie et favoriser un rendement élevé en lecture au cycle moyen, les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie :

- démontrent leur engagement à l'égard de la lecture en partageant avec des élèves, des groupes d'élèves (p. ex., un cercle de lecture) et l'ensemble des élèves de l'école des articles de journaux, leurs poèmes préférés et des courriels pouvant présenter un intérêt particulier pour eux;
- invitent les membres de la communauté à venir parler aux élèves de leurs expériences antérieures, de leurs habitudes de lecture et de leurs préférences en tant que lectrices et lecteurs, afin de faire le modelage de comportements de lecture adultes pour les élèves (Szymusiak et Sibberson, 2001);
- aident les enseignantes et enseignants à comprendre que les réactions à la lecture au cycle moyen peuvent se présenter sous diverses formes valables, qui peuvent ou non comprendre des textes écrits (p. ex., un exposé multimédia sur les effets du tabagisme sur la santé);
- informent les parents au sujet de la façon d'aider leurs enfants à lire à la maison; par exemple, en discutant avec eux de leurs textes, en les aidant à choisir des textes appropriés pour la lecture autonome et en s'adonnant avec eux à des activités de lecture partagée.

De nombreux autres moyens par lesquels les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie peuvent appuyer la lecture au cycle moyen figurent sous la rubrique « Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie » aux sections 6, 7, 8 et 12.

10 ÉCRITURE

« Lorsqu'ils s'adonnent à des tâches d'écriture à des fins concrètes, en se fondant sur des expériences personnelles authentiques, les élèves prennent conscience du pouvoir et de l'importance de la langue écrite. Ils prennent la parole à titre d'auteurs de textes. Les élèves apprennent que l'écriture ne se réduit pas au simple travail de bureau; elle a pour objet la vie elle-même. »

(Calkins, 1990, p. 24, traduction libre)

« Écrire est une façon d'apprendre, une façon de 'réfléchir sur papier'. En écrivant, les élèves peuvent rassembler leurs idées et les modifier; ils peuvent objectiver leurs réactions. »

(Giasson, 2000, p. 131)

Au cycle moyen, l'écriture donne aux élèves des occasions précieuses de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs liens avec le monde extérieur. Par l'écriture, les élèves organisent leurs pensées, mémorisent des informations importantes, résolvent des problèmes, réfléchissent sur un éventail de plus en plus large de perspectives et apprennent comment communiquer efficacement à des fins précises et pour différents publics cibles. Ils développent une écriture personnelle et ont l'occasion de se familiariser avec celle d'autres rédacteurs. En traduisant leurs pensées en mots et en illustrant ces mots à l'aide d'éléments visuels sur un éventail de supports, les élèves approfondissent leurs connaissances et leur compréhension du contenu de toutes les matières scolaires, des événements de leur vie et du monde dans lequel ils vivent.

MESSAGES CLÉS

- L'écriture donne aux élèves l'occasion d'explorer des sujets qui les intéressent ou des questions qui les préoccupent, et de développer une écriture personnelle pour traduire leurs idées, leurs sentiments et leurs points de vue.
- L'écriture aide les élèves à développer des habiletés supérieures de la pensée et des compétences en littératie critique, pour résoudre des problèmes et consolider leur apprentissage dans toutes les matières.
- Les élèves du cycle moyen gagnent de l'expérience au contact d'une plus grande variété de formes d'écriture et les utilisent à différentes fins dans toutes les matières.

- Les élèves ont besoin de soutien et d'une rétroaction opportune pour apprendre à écrire de façon autonome.
- Le processus récursif d'écriture aide les élèves à relier les différentes étapes d'une tâche d'écriture et ainsi produire des textes qui répondent à leurs objectifs.
- Afin de perfectionner leurs habiletés en écriture, les élèves doivent écrire régulièrement à une variété de fins et dans un éventail de matières; ils ont aussi besoin de la rétroaction constructive de leurs lectrices et lecteurs, notamment de leurs enseignantes et enseignants et de leurs camarades.

Les élèves et l'écriture au cycle moyen

Tous les élèves peuvent démontrer de la motivation à écrire pourvu qu'on leur donne des occasions d'écrire sur des sujets qui les intéressent, des choix en ce qui concerne leur production écrite (p. ex., choix de type de texte, choix de support de communication), ainsi que des encouragements et un soutien pédagogique adéquat.

> Les expériences d'écriture concrètes donnent de la motivation et de l'énergie, aident les élèves à réaliser des projets concrets et leur donnent l'occasion de viser l'excellence.
>
> (Harwayne, 2000)

La motivation à écrire augmente à mesure que les élèves s'engagent personnellement et avec confiance dans leur projet d'écriture. Il est important que les enseignantes et enseignants tiennent compte du stade actuel de développement des élèves du cycle moyen pour les orienter sur un continuum de développement qui aboutit à l'écriture autonome. À cet effet, ils doivent évaluer soigneusement les besoins, les intérêts et les expériences de chaque élève, cerner leur identité personnelle et culturelle, et planifier en conséquence leur enseignement, leur pratique et leur rétroaction. Leurs principaux outils ou moyens d'évaluation sont des échantillons d'écriture des élèves, des entrevues et des rencontres, et l'observation des élèves au travail. Les élèves peuvent lire à haute voix ce qu'ils ont écrit et y réfléchir afin de progresser en tant que rédactrices et rédacteurs. Il est essentiel que les élèves consacrent du temps à discuter de leurs productions écrites entre eux et avec leurs enseignantes et enseignants.

> Écrire « une vraie lettre pour obtenir des fonds ou une autorisation n'équivaut pas à écrire une lettre fictive pour s'exercer. »
>
> *(Perrenoud, 1997b, p. 68)*

Rôle des élèves du cycle moyen face à leurs projets d'écriture

Les élèves écrivent pour créer, noter et communiquer des idées pour eux-mêmes et les autres. Ils utilisent des textes pour informer, persuader, divertir, interpeller et provoquer leurs lecteurs. Les élèves qui réfléchissent délibérément au sujet de leur intention d'écriture et du processus qu'ils utilisent gagnent en efficacité et en motivation.

Les enseignantes et enseignants encouragent les élèves du cycle moyen à discuter de leurs productions écrites et à déterminer comment la lecture, l'écriture et la communication orale interagissent pour produire du sens dans l'esprit humain. Avec leurs élèves, ils

« La question que l'on doit se poser quand on enseigne l'écriture est de savoir comment aider les élèves à bâtir un répertoire de stratégies d'écriture qui sont comparables aux stratégies de lecture [...] Comment devons-nous aider les élèves à identifier les problèmes, à les résoudre et à prendre en charge leur processus de réflexion lorsqu'ils écrivent? »

(Atwell, 2003, p. xvi)

examinent comment utiliser le processus d'écriture et les techniques de rédaction, y compris le choix des mots, la structure des textes, les supports médiatiques, les images et un éventail d'autres facteurs, pour répondre aux objectifs d'écriture qu'ils s'étaient fixés. Les enseignantes et enseignants utilisent les textes d'auteurs habiles comme modèles d'écriture efficace. À mesure que les élèves du cycle moyen se familiarisent avec le processus d'écriture, ils se servent des connaissances qu'ils ont acquises lors de leurs lectures pour les appliquer dans leurs projets d'écriture.

L'écriture en pratique

Voir également « La littératie en pratique », à la page 72.

Au cycle moyen, les élèves continuent d'envisager les textes selon différentes perspectives et d'appliquer des stratégies et des habiletés qui aideront leurs lecteurs à créer du sens à partir des textes qu'ils créent. Les élèves du cycle moyen ont de plus en plus de facilité à utiliser de l'information et leur imagination pour rédiger des textes de tous genres et à des fins diverses (voir figure 15).

Figure 15. Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture

Créateur de sens

L'élève :

- Est conscient que l'écriture a pour objet de communiquer clairement un message précis à des lectrices et lecteurs;
- Cherche à sélectionner le vocabulaire et les éléments du langage les plus susceptibles de véhiculer le message;
- Révise son texte pour clarifier le sens et enrichir le vocabulaire;
- Établit des rapprochements entre la lecture et l'écriture;
- Utilise le processus d'écriture pour guider sa réflexion.

Décodeur

L'élève :

- Utilise une variété de stratégies pour enrichir le vocabulaire employé dans ses écrits;
- Connaît et respecte les conventions d'écriture qui lui ont été enseignées;
- Utilise des tableaux de référence, des dictionnaires et d'autres documents de soutien pour rédiger et réviser ses textes.

L'élève en activité d'écriture

Utilisateur de texte

L'élève :

- Reconnaît, comprend et utilise la structure appropriée de différents types de textes pour bien rendre son message;
- Écrit avec le souci de répondre à une variété d'intentions (p. ex., informer, persuader, rendre compte);
- Choisit un type de texte dont la fonction correspond à son intention d'écriture et au public ciblé;
- Utilise efficacement les caractéristiques et les éléments du langage pour bien rendre son message;
- Rédige dans un style personnel.

Analyste

L'élève :

- Analyse les textes d'autres auteurs pour mieux comprendre les techniques et les procédés d'écriture pour les appliquer dans ses écrits;
- Écrit de façon réfléchie et parfois critique pour réagir sur des questions ou des sujets qui le ou la concernent;
- Écrit pour exprimer une perspective ou un point de vue;
- Révise ses textes en visant la clarté et en cherchant à rendre son message convaincant.

*Adapté de Luke et Freebody (1990)

« La question que l'on doit se poser quand on enseigne l'écriture est de savoir comment aider les élèves à bâtir un répertoire de stratégies d'écriture qui sont comparables aux stratégies de lecture [...] Comment devons-nous aider les élèves à identifier les problèmes, à les résoudre et à prendre en charge leur processus de réflexion lorsqu'ils écrivent? »

(Atwell, 2003, p. xvi)

examinent comment utiliser le processus d'écriture et les techniques de rédaction, y compris le choix des mots, la structure des textes, les supports médiatiques, les images et un éventail d'autres facteurs, pour répondre aux objectifs d'écriture qu'ils s'étaient fixés. Les enseignantes et enseignants utilisent les textes d'auteurs habiles comme modèles d'écriture efficace. À mesure que les élèves du cycle moyen se familiarisent avec le processus d'écriture, ils se servent des connaissances qu'ils ont acquises lors de leurs lectures pour les appliquer dans leurs projets d'écriture.

L'écriture en pratique

Au cycle moyen, les élèves continuent d'envisager les textes selon différentes perspectives et d'appliquer des stratégies et des habiletés qui aideront leurs lecteurs à créer du sens à partir des textes qu'ils créent. Les élèves du cycle moyen ont de plus en plus de facilité à utiliser de l'information et leur imagination pour rédiger des textes de tous genres et à des fins diverses (voir figure 15).

Créateur de sens

L'élève :

- Est conscient que l'écriture a pour objet de communiquer clairement un message précis à des lectrices et lecteurs;
- Cherche à sélectionner le vocabulaire et les éléments du langage les plus susceptibles de véhiculer le message;
- Révise son texte pour clarifier le sens et enrichir le vocabulaire;
- Établit des rapprochements entre la lecture et l'écriture;
- Utilise le processus d'écriture pour guider sa réflexion.

Décodeur

L'élève :

- Utilise une variété de stratégies pour enrichir le vocabulaire employé dans ses écrits;
- Connaît et respecte les conventions d'écriture qui lui ont été enseignées;
- Utilise des tableaux de référence, des dictionnaires et d'autres documents de soutien pour rédiger et réviser ses textes.

Utilisateur de texte

L'élève :

- Reconnaît, comprend et utilise la structure appropriée de différents types de textes pour bien rendre son message;
- Écrit avec le souci de répondre à une variété d'intentions (p. ex., informer, persuader, rendre compte);
- Choisit un type de texte dont la fonction correspond à son intention d'écriture et au public ciblé;
- Utilise efficacement les caractéristiques et les éléments du langage pour bien rendre son message;
- Rédige dans un style personnel.

Analyste

L'élève :

- Analyse les textes d'autres auteurs pour mieux comprendre les techniques et les procédés d'écriture pour les appliquer dans ses écrits;
- Écrit de façon réfléchie et parfois critique pour réagir sur des questions ou des sujets qui le ou la concernent;
- Écrit pour exprimer une perspective ou un point de vue;
- Révise ses textes en visant la clarté et en cherchant à rendre son message convaincant.

*Adapté de Luke et Freebody (1999)

Faire appel à la métacognition

Les élèves habiles réfléchissent sur leur écriture. La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus de réflexion et devient plus importante au cycle moyen car les élèves travaillent avec un éventail plus large de textes imprimés et électroniques de tous genres et dont la complexité s'accentue. Ils commencent à se servir de l'écriture pour éclaircir leur réflexion. Les enseignantes et enseignants dispensent un enseignement explicite qui aide les élèves à réfléchir sur le processus d'écriture et à adapter leur écriture à des fins et à des publics cibles précis. Ils favorisent le questionnement pour stimuler les habiletés supérieures de la pensée avant et après l'écriture. Les enseignantes et enseignants montrent également aux élèves à réfléchir sur les textes qu'ils ont écrits et sur le processus qu'ils ont suivi.

D'après la recherche...

Les connaissances métacognitives sont importantes pour orienter l'écriture autonome. Les élèves habiles comprennent le processus d'écriture, ainsi que la structure et les types de textes. Ils utilisent ces connaissances à deux niveaux : ils recherchent des repères organisationnels pour regrouper leurs idées, et ils prennent des décisions sur la façon de combiner ces ensembles d'idées pour en faire des textes pertinents (Englert, Raphael et Anderson, 1992).

Utiliser divers types de textes

Par *type de texte*, on se réfère à une catégorie de textes présentant certaines caractéristiques particulières dominantes, notamment au niveau de la structure et de la composition. La notion de type de texte n'est cependant pas figée et les textes sont classés de différentes manières, par exemple selon le sujet, le style ou la présentation des idées. On compte, par exemple, parmi les textes littéraires le poème, le récit historique, le roman à énigme et la satire et parmi les textes informatifs ou courants le résumé, le rapport de recherche, la description d'une procédure et la lettre d'amitié. En outre, le caractère graphique de certaines productions, comme les bandes dessinées et les livres d'images, et la forme, imprimée ou électronique, sous laquelle les textes sont produits, peuvent aussi engendrer la création d'autres catégories de texte. Toute production écrite peut aussi être associée à la notion de genre de texte.

Au cycle moyen, la notion de *type de texte* ou de *genre de texte* aide surtout les élèves à saisir que chaque texte est écrit pour des destinataires précis et dans une intention précise – autrement dit, que chaque texte a une fonction. Cette connaissance est fondamentale quand vient le moment d'écrire, les élèves devant savoir pourquoi (intention d'écriture) et pour qui (destinataires) ils écrivent pour cerner quoi écrire. Ceci leur permet aussi de rappeller à leur mémoire des expériences de lecture, et donc des textes, qui

présentent des caractéristiques similaires au texte qu'ils ont à écrire, et de puiser dans cette connaissance pour choisir le *type de texte* qui leur permettra le mieux de véhiculer leur message et de mener à bien leur projet d'écriture.

En utilisant le processus d'écriture comme un cadre, les enseignantes et enseignants poussent leurs élèves à réfléchir sur l'intention d'écriture, par exemple, reformuler, informer, convaincre, divertir, réfléchir ou consigner. Ils donnent aux élèves des occasions fréquentes d'écrire une variété de textes différents à un éventail de fins, et leur montrent comment choisir un type de texte qui correspond à l'objet de chaque tâche d'écriture.

Lorsqu'ils se familiarisent avec un éventail de textes ou de productions écrites lors de différentes situations de lecture, les élèves du cycle moyen peuvent étudier différents procédés d'écriture et tendre à devenir des auteurs compétents. En analysant des textes, ils approfondissent leur compréhension des structures des textes et du métier d'auteur de texte. Il est important que les élèves soient exposés à des textes multimodaux de tous genres afin de pouvoir s'en inspirer pour composer les leurs avec de plus en plus d'autonomie à une variété de fins et dans toutes les matières du curriculum.

L'art du langage écrit

Bien qu'il importe d'écrire souvent et à des fins variées, l'écriture à elle seule ne suffit pas pour améliorer les compétences en écriture des élèves. Pour ce faire, les élèves doivent observer des auteurs d'expérience qui modélisent l'utilisation du processus d'écriture par la pensée à voix haute. Pour répondre aux besoins des élèves du cycle moyen dont les niveaux de développement sont différents et contrastés, les enseignantes et enseignants organisent des *ateliers d'écriture* qui donnent aux élèves la possibilité d'observer et de prendre modèle sur un auteur habile en train de suivre un processus d'écriture. Ils offrent des mini-leçons pour explorer avec les élèves des aspects précis d'un type de texte et les aider à approfondir leur connaissance de l'art d'écrire (Graves, 1995; Routman, 1995; Calkins, 1994). Ils invitent également les élèves à effectuer une analyse critique de textes de tous genres, en examinant comment les auteurs se servent de procédés d'écriture pour influencer leurs lecteurs et en réfléchissant sur la façon dont ils pourraient utiliser des techniques semblables ou différentes dans leurs propres textes.

Développer un sens de l'éthique en écriture

Il est nécessaire que les élèves apprennent, par l'entremise d'un enseignement explicite, comment utiliser de façon responsable dans leurs textes les renseignements qu'ils recueillent. Ils seront attentifs pour choisir des sources fiables, éviter le plagiat et citer leurs sources. Sans orientation, les élèves du cycle moyen pourraient par inadvertance violer des droits d'auteur; il ne faut pas assumer qu'ils savent de quoi il s'agit et pourquoi ces droits sont importants. Les technologies de l'information rendant beaucoup plus facile que par le passé l'accès à une variété de sources, il est plus important que jamais d'inculquer le sens de l'éthique en écriture aux jeunes élèves.

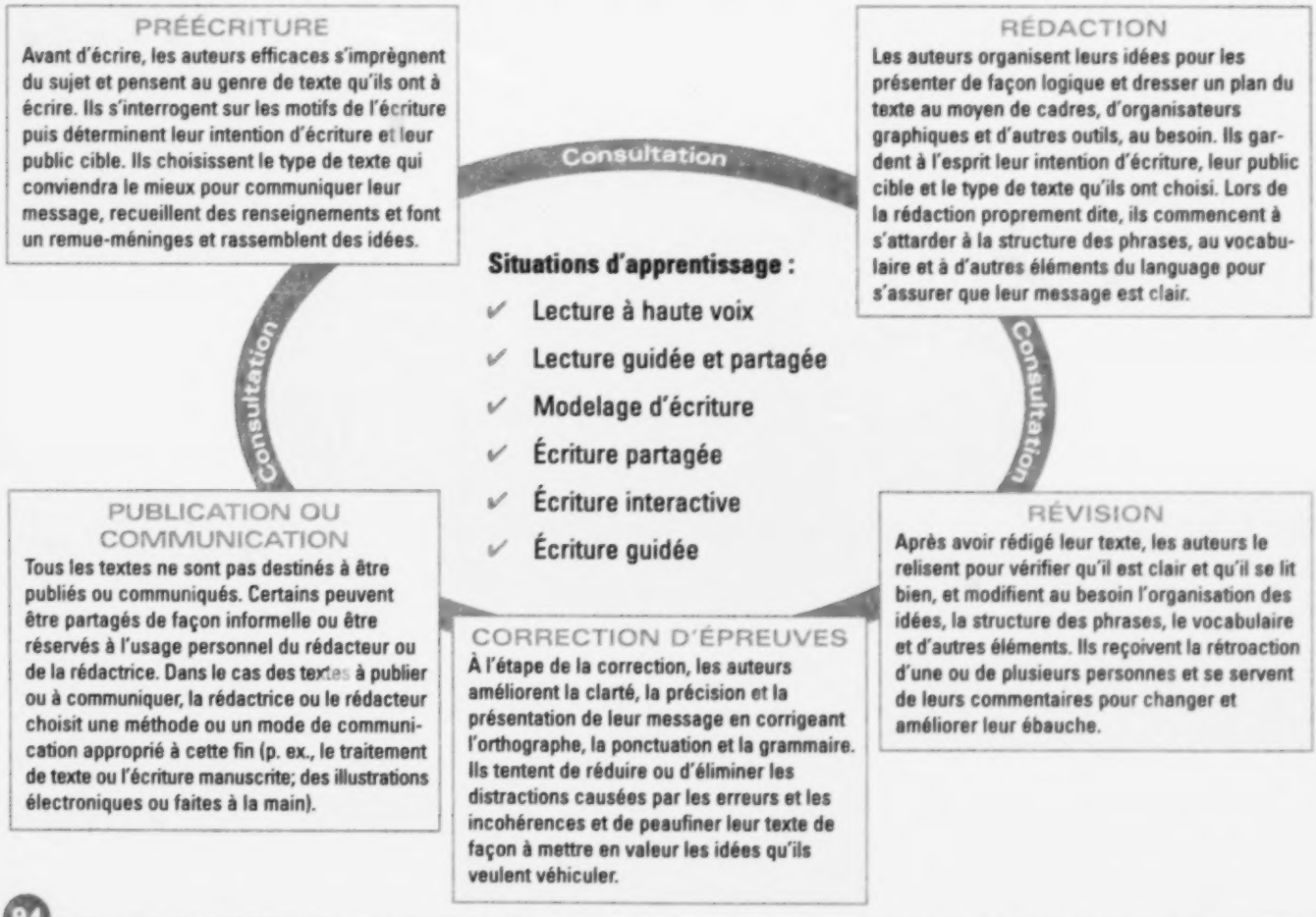
Le processus d'écriture

Le processus d'écriture étant un processus récursif, comprend plusieurs étapes qui peuvent se chevaucher et être revisitées au fil de la production d'un texte : la production d'idées et la préécriture, la rédaction, la révision, la correction d'épreuves, la publication ou la communication. Les élèves cheminent à travers ces étapes de façon non linéaire, en comblant les lacunes et en approfondissant leur réflexion et leurs textes à mesure que se précise l'objet de leur pensée et ce qu'ils ont besoin de faire pour réaliser leur tâche d'écriture.

La figure 16 propose un cadre d'enseignement du processus d'écriture au cycle moyen. Ce cadre comprend les éléments suivants :

- étapes clairement définies du processus d'écriture;
- situations d'apprentissage planifiées avec soin qui mettent les élèves directement en contact avec des techniques et des procédés d'écriture, prévoient des mini-leçons sur des stratégies et des habiletés précises et permettent aux élèves d'appliquer ce qu'ils ont appris;
- occasions nombreuses pour les élèves de consulter l'enseignante ou l'enseignant et leurs camarades, et de recevoir de la rétroaction sur les textes qu'ils rédigent.

Figure 16. Situations d'apprentissage du processus d'écriture au cycle moyen



La figure 17 décrit le rôle de l'élève et le soutien que les enseignantes et enseignants donnent aux élèves à toutes les étapes du processus de rédaction.

Figure 17. L'enseignement du processus d'écriture

	L'élève :	L'enseignante ou l'enseignant :
La préécriture	• Fait appel à ses connaissance antérieures; • Détermine l'intention, l'auditoire et la forme que prendra son écrit; • S'imprègne du sujet en discutant et en y réfléchissant; • Planifie et organise ses idées.	• Crée des situations d'apprentissage; • Fait appel aux connaissances antérieures de l'élève; • Donne à l'élève de nombreuses occasions de discuter du sujet et de la forme du texte; • Modèle l'utilisation de la structure et des caractéristiques propres au type de texte.
L'ébauche	• Rédige une ébauche; • Utilise des schémas organisationnels pour guider sa réflexion; • Organise son écriture en fonction de la forme du texte, de ses caractéristiques et de l'auditoire visé.	• Fournit des référentiels afin d'aider l'élève à organiser sa réflexion; • Utilise des mini-leçons de modelage, d'écriture partagée ou d'écriture guidée; • Guide les élèves individuellement ou en petits groupes.
La révision	• Se concentre sur la clarté et le contenu – ajoute et supprime des idées; • Relit son travail afin de revoir le choix des mots et le style d'écriture; • Consulte des outils de référence (p. ex., le thesaurus, le travail d'un autre auteur); • Consulte ses pairs ou l'enseignante ou l'enseignant; • Utilise une feuille de route ou des questions pour la révision.	• Planifie des mini-leçons de modelage de l'écriture, d'écriture partagée ou d'écriture guidée afin de présenter le processus de révision; • Fournit des étapes de révision et bâtit des référentiels avec les élèves; • Guide les élèves individuellement ou en petits groupes.
La correction	• Relit son travail afin de vérifier la grammaire, l'orthographe et la ponctuation; • Consulte les documents de référence; • Consulte ses pairs ou l'enseignante ou l'enseignant; • Utilise une grille de correction ou une liste ou une feuille de route.	• Planifie des mini-leçons de modelage de l'écriture, d'écriture partagée ou d'écriture guidée afin de présenter le processus de correction; • Fournit des directives pour la correction d'épreuve et bâtit des référentiels avec les élèves; • Guide les élèves individuellement ou en petits groupes.
La publication et le partage	• Met son ébauche révisée et éditée au propre en vue d'une présentation à un auditoire défini à l'avance; • Prête attention au format de présentation du texte (p. ex., les polices, les graphiques, la mise en page); • S'assure que le style de la présentation correspond à l'intention du texte, à l'auditoire visé et à la forme.	• Planifie des mini-leçons de modelage de l'écriture, d'écriture partagée ou d'écriture guidée afin de présenter le processus de publication; • Fournit des outils et des ressources pour la publication (p. ex., le matériel, la technologie, le multimédia); • Donne à l'élève des occasions de présenter son travail, de le faire connaître ou de l'afficher.

Discuter de ses projets d'écriture

Les élèves ont besoin d'occasions régulières de discuter des textes qu'ils écrivent et de recevoir la rétroaction et de leurs enseignantes et enseignants et de leurs camarades. Certaines de ces rencontres d'écriture seront approfondies et structurées, alors que d'autres seront informelles et spontanées.

« Les élèves ont besoin d'enseignement, d'orientation, de soutien, d'encouragement et de valorisation pour être motivés et capables d'écrire. »

(Cunningham et Allington, 2003, p. 97)

Après une mini-leçon par exemple, les élèves pourraient écrire individuellement pendant que l'enseignante ou l'enseignant discute avec d'autres élèves ou individuellement ou en petits groupes. Ils pourraient aussi travailler sur un texte de leur choix ou, sur la demande de leur enseignante ou enseignant, s'exercer à rédiger un type de texte particulier ou à mettre en pratique une compétence précise (p. ex., la rédaction de paragraphes). Les élèves pourraient également se situer à différentes étapes du processus d'écriture, les uns peaufinant la version définitive d'un texte pendant que les autres regroupent des idées à l'aide d'un organisateur graphique dans le cadre d'une nouvelle tâche d'écriture. À cette étape de la période d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant discute avec les élèves pour :

- évaluer sur le vif les besoins des élèves et déterminer leurs progrès;
- guider certains élèves individuellement ou en petits groupes;
- offrir des encouragements aux élèves et les féliciter s'il y a lieu.

Les rencontres d'écriture donnent à l'enseignante ou à l'enseignant la possibilité d'attirer l'attention des élèves sur la façon dont la lecture, l'écriture et la communication orale permettent de produire du sens dans l'esprit humain. Ces échanges se font dans un contexte qui dispose à une réflexion plus approfondie sur la façon dont l'élève peut produire du sens dans ses écrits, et en quoi l'écriture elle-même influe sur les conclusions que le lecteur ou la lectrice tirera du texte. À mesure que les élèves évaluent les textes qu'ils écrivent, ils font preuve de plus de discernement en lecture et de plus d'efficacité en écriture.

Les enseignantes et enseignants réservent également des périodes pendant lesquelles les élèves discuteront de leurs textes avec des partenaires, en petits groupes ou avec l'ensemble de la classe selon la procédure de la *chaise de l'auteur*.

Situations d'apprentissage lors de mini-leçons

Voir également le chapitre 6 Contextes d'enseignement et d'apprentissage.

Les enseignantes et enseignants donnent aux élèves des occasions fréquentes de rédiger des textes de différents types sur un large éventail de sujets. Le contexte de la salle de classe du cycle moyen devient un atelier d'écriture où les enseignantes et enseignants et les élèves font ce qui suit :

- **Avant l'écriture**, les enseignantes et enseignants familiarisent les élèves avec le sujet et les types de textes appropriés, sous forme imprimée, graphique ou électronique. Ils animent une discussion sur le sujet visant à faire appel aux connaissances antérieures des élèves tout en faisant appel à leurs habiletés

supérieures de la pensée. Ils provoquent le questionnement chez les élèves et les encouragent à recueillir le plus de renseignements possible. Ils attirent l'attention des élèves sur le processus d'écriture, et les invitent à réfléchir sur la façon dont ils appliqueront ce processus.

- **Avant et pendant l'écriture**, les enseignantes et enseignants animent une discussion visant à aider les élèves à réfléchir à leurs idées et à en traduire le sens avec des mots. Ils donnent des mini-leçons lors desquelles ils présentent en modélisant un objet d'apprentissage en particulier (p. ex., comment organiser ses idées lors de la rédaction de rapports; comment rédiger un paragraphe bien structuré). Pour motiver et orienter les élèves et les aider à devenir des auteurs efficaces et autonomes, ils leur donnent des encouragements et une rétroaction continue.
- **Après l'écriture**, les élèves partagent les textes qu'ils ont écrits : ils réfléchissent sur leurs textes, sur le processus d'écriture ainsi que sur les stratégies et les habiletés qu'ils ont utilisées, et en discutent; ils se penchent sur ce qui a fonctionné, sur ce qu'ils pourraient faire différemment la prochaine fois et sur les stratégies et habiletés d'écriture qu'ils ont besoin de développer.

« Dans un certain sens, chaque fois que l'on utilise des livres comme modèles d'écriture efficace dans la salle de classe, ces livres et leurs auteurs participent à l'enseignement. Les bibliothèques scolaires sont donc remplies d'"enseignantes et enseignants" qui sont toujours disponibles. Nous utilisons leurs idées et leurs techniques pour aider nos élèves à améliorer leurs compétences en écriture chaque fois que nous nous servons de ces publications dans nos leçons d'écriture. »

(Peterson, 2003, p. 1, traduction libre)

L'enseignement de l'écriture devrait prévoir des tâches d'écriture choisies par les élèves et un enseignement direct et explicite (Petersen, 2003; Allington et Cunningham, 2002; Atwell, 2003). Les enseignantes et enseignants fournissent l'ensemble des situations d'apprentissage suivantes pour faire le modelage de l'écriture et amener les élèves à utiliser efficacement le processus d'écriture.

- **Lecture à haute voix :** En lisant à haute voix un texte de fiction ou un texte informatif, l'enseignante ou l'enseignant peut faire observer aux élèves divers aspects du texte ou divers procédés d'écriture utilisés par l'auteur pour exprimer d'une façon originale son message. L'enseignante ou l'enseignant peut également analyser des parties du texte pour mettre en évidence certaines caractéristiques du type ou du genre de texte (p. ex., la structure d'un texte décrivant une procédure).
- **Lecture partagée :** Au moyen d'un grand livre, d'un tableau ou d'un texte projeté, l'enseignante ou l'enseignant peut mettre en évidence et renforcer l'utilisation d'une variété de conventions et de procédés d'écriture. La structure d'un nouveau type de texte peut également être étudiée sur une copie grand format. Les élèves et l'enseignante ou l'enseignant lisent ensemble le texte pour en analyser la structure.

- **Modelage de l'écriture :** Pendant le modelage de l'écriture, l'enseignante ou l'enseignant prend des notes sur une grande surface que tous les élèves peuvent voir (p. ex., le tableau noir, un tableau blanc, un tableau à feuilles mobiles ou des transparents) et fait le modelage du processus d'écriture, en mettant l'accent sur des caractéristiques préétablies. Souvent, il ou elle pense tout haut pour rendre transparente la résolution de problèmes tout au long du processus d'écriture.
- **Écriture partagée :** L'enseignante ou l'enseignant rédige avec la classe un texte sur un support grand format visible de tous. Souvent, il ou elle pense tout haut pour rendre transparente la résolution de problèmes tout au long du processus d'écriture et pour inviter les élèves à y participer.
- **Écriture interactive :** L'enseignante ou l'enseignant guide les élèves tout au long de la composition originale d'un texte produit en collaboration en les amenant à considérer le vocabulaire, les expressions, la structure et la présentation appropriée du texte. À certains moments que l'enseignante ou l'enseignant choisit à des fins éducatives, des élèves particuliers prennent le processus en charge ou partagent cette tâche avec l'enseignante ou l'enseignant (Fountas, Pinnell et McCarrier, 2000).
- **Écriture guidée :** L'enseignante ou l'enseignant fait le modelage de l'utilisation d'un organisateur graphique ou d'un autre outil de planification pour aider les élèves à structurer leurs pensées. Cet organisateur peut être un cadre spécialement conçu pour le type de texte étudié (p. ex., le rapport) ou plus simplement un tableau qui aide les élèves à recueillir et à classer leurs idées en prévision de la rédaction.

D'après la recherche...

Il est important de faire le modelage de stratégies de réflexion et de techniques de composition pendant l'enseignement de l'écriture. Par le modelage et des activités partagées et guidées, les élèves reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour réaliser des progrès dans la rédaction autonome de textes (Bereiter et Scardamalia, 1987; Hillcocks, 1995).

L'ÉTUDE DE MOTS AU SERVICE DE L'ÉCRITURE

La connaissance du fonctionnement du langage et des mots permet aux élèves d'écrire de façon autonome. L'étude de mots englobe l'orthographe, la grammaire, les conventions linguistiques, les figures de style et le choix du vocabulaire. L'enseignement axé sur la connaissance du vocabulaire aide les élèves à résoudre des problèmes et à être conscients de la façon dont ils utilisent les mots pour améliorer leur écriture. L'enseignement doit être adapté au niveau de développement des élèves, interactif et constructif, et fournir aux élèves des occasions authentiques de produire du sens avec des mots afin de les utiliser dans des contextes concrets.

Les enseignantes et enseignants aident les élèves à développer leurs connaissances du vocabulaire en faisant le modelage de stratégies de décodage et d'encodage de mots (p. ex., avec des préfixes, des suffixes, des radicaux et des dérivés, la reconnaissance de structures graphiques, la reconnaissance de mots apparentés et d'analogies) et en démontrant comment choisir des mots à des fins précises au moment de rédiger un texte (p. ex., des synonymes, des antonymes, des mots descriptifs). Des tableaux de mots appropriés aux sujets d'étude peuvent aider les élèves à développer et à utiliser un vocabulaire riche dans leurs productions écrites. Les mots qui véhiculent des notions essentielles peuvent être étudiés en profondeur en se penchant sur leurs origines (p. ex., racines latines), le repérage d'éléments d'orthographe (p. ex., terminaisons en tion) ou les rapprochements sémantiques (p. ex., mots descriptifs, mots d'action).

Le respect de l'orthographe est un processus de résolution de problèmes pour les élèves et une marque de courtoisie à l'égard des lectrices et lecteurs. Les élèves du cycle moyen doivent acquérir une « intuition de l'orthographe » qui leur permet d'épeler les mots correctement. La plupart des programmes d'orthographe publiés dans le commerce proposent une démarche séquentielle, adaptée au niveau de développement des élèves et axée sur la résolution de problèmes, mais ils ne prévoient pas toujours un enseignement répondant aux besoins immédiats ou actuels des élèves en train d'accomplir des tâches d'écriture authentiques et pertinentes.

Sachant que l'enseignement de l'orthographe doit se faire en contexte, dans le cadre d'activités concrètes de lecture et d'écriture et être axé sur le sens, les enseignantes et enseignants doivent choisir de façon très sélective les listes et activités des programmes d'orthographe disponibles dans le commerce. Il est utile de faire l'étude systématique de l'orthographe et des stratégies connexes à l'écriture dans toutes les matières.

> « Compte tenu des contraintes de temps avec lesquelles il faut composer dans les écoles d'aujourd'hui, on pourrait être tenté de donner comme devoirs des exercices tirés d'un programme d'orthographe, et de se contenter de dicter des mots à la fin de la semaine. Cependant, à moins que les notions ne soient regroupées dans le cadre d'unités hebdomadaires et liées à l'écriture quotidienne et à d'autres activités d'étude de mots, le vieux problème du transfert de la connaissance de l'orthographe et du vocabulaire à l'écriture ne manquera probablement pas de se perpétuer. La dictée du vendredi ne permet pas de mesurer les progrès d'un élève en orthographe. »
>
> *(Scott et Siamon, 2004, p. 25, traduction libre)*

ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Les enseignantes et enseignants évaluent à la fois l'attitude des élèves à l'égard de l'écriture et les textes qu'ils ont écrits afin de planifier un enseignement efficace. Au cycle moyen, les élèves participent plus activement

Voir également le chapitre 7 Évaluation.

à l'établissement des objectifs qui les aident à progresser en écriture de même qu'à l'évaluation de leurs travaux écrits; plus réfléchis, ils s'engagent progressivement dans leur apprentissage. Les enseignantes et enseignants évaluent l'écriture en se fondant sur les directives du ministère de l'Éducation en ce qui concerne l'évaluation du rendement des élèves en français. À cet effet, ils utilisent un éventail d'outils qui permettent aux élèves de démontrer de diverses façons, leurs progrès en écriture.

Voici quelques-unes des nombreuses sources d'information dans lesquelles puisent les enseignantes et enseignants pour évaluer les attitudes et le rendement de leurs élèves en écriture :

- **Sondage sur les attitudes et les intérêts :** Les élèves décrivent leur attitude à l'égard de l'écriture et leur opinion d'eux-mêmes en tant qu'auteurs de textes, et identifient les sujets et les textes qui les intéressent. Les enseignantes et enseignants utilisent ces renseignements pour choisir des sujets d'écriture appropriés et intéressants et planifier leur enseignement.
- **Observation :** Les enseignantes et enseignants observent les élèves en train d'écrire et les écoutent parler des sujets et du processus d'écriture. Ils peuvent prendre note de remarques anecdotiques ou utiliser des aide-mémoire pour orienter les observations vers des habiletés ou des comportements précis. Ces renseignements aident les enseignantes et enseignants à définir les besoins des élèves et à déterminer leurs priorités en matière de programmation.
- **Échantillons d'écriture autonome à différentes étapes du processus d'écriture :** Les enseignantes et enseignants examinent des échantillons de travaux écrits par les élèves à différentes étapes de la production. Ils évaluent leurs compétences en écriture pour une variété de textes sur un éventail de sujets. En observant les échantillons d'écriture provenant de textes de fiction et informatifs, les enseignantes et enseignants évaluent les habiletés supérieures de la pensée des élèves et l'utilisation qu'ils ont faite des technologies dans leur processus d'écriture.
- **Réflexion et autoévaluation :** Les élèves évaluent leurs propres progrès en vue de réaliser leur projet d'apprentissage en écriture. Les enseignantes et enseignants utilisent ces renseignements pour déterminer l'opinion que les élèves ont de leur propre écriture, pour aider les élèves à se fixer des objectifs réalistes en écriture, pour mieux connaître les processus métacognitifs des élèves et pour les aider à prendre l'habitude de réfléchir sur leur apprentissage (p. ex., Qu'ai-je fait? Que puis-je faire pour améliorer mon travail? Comment utiliser ce que j'ai appris?).
- **Rencontre d'écriture :** L'enseignante ou l'enseignant discute avec l'élève du niveau de rendement qui lui a été accordé en écriture puis ils établissent ensemble des projets d'apprentissage qui vont faire progresser ses compétences en écriture.

Le portfolio d'écriture

Les textes que les élèves écrivent représentent une source de renseignements importante pour l'évaluation continue et la rétroaction. Les élèves doivent apprendre comment gérer leurs travaux d'écriture, organiser leur travail, recueillir leurs idées et réfléchir sur leur rendement. L'élève classe ses travaux d'écriture et ses travaux en cours dans une boîte. Régulièrement, il examine le contenu de cette boîte et prend des décisions à son sujet. Il ou elle peut décider de retravailler ou d'étoffer certains textes, ou d'éliminer des textes qui ne l'intéressent plus. Les élèves sont invités à dater tous leurs travaux et à regrouper tous les documents se rattachant à la production de textes particuliers. Le processus de sélection des textes à conserver pousse les élèves à évaluer leur propre travail et à y réfléchir, ce qui peut être intéressant et motivant.

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie

Pour développer des programmes efficaces en matière de littératie ainsi qu'un rendement élevé en écriture au cycle moyen, les directrices et directeurs d'écoles et les enseignantes et enseignants leaders en littératie :

- démontrent leur propre engagement à l'égard de l'écriture en faisant part aux élèves des nombreuses raisons pour lesquelles ils écrivent et en leur parlant des types de textes qu'ils choisissent le plus souvent (Harwayne, 2000);
- favorisent une culture scolaire qui soutient l'enseignement de l'écriture, selon des conditions ou des normes comprenant l'usage judicieux du temps, une atmosphère empreinte de respect, l'amour des histoires, l'accès à de la documentation et des usages précis des textes des élèves (Harwayne, 2000);
- mettent en vedette les textes rédigés par les élèves dans le cadre de célébrations et d'événements organisés à l'école;
- accordent de l'importance au développement des élèves du cycle moyen en valorisant l'utilisation du processus d'écriture plus encore que le produit final;
- soulignent aux parents et aux tuteurs que l'écriture est un processus développemental (p. ex., en se référant au continuum d'écriture employé par le conseil scolaire; en leur montrant des échantillons d'écriture de leur enfant à différentes étapes de son développement);
- informent les parents et tuteurs au sujet du processus d'écriture afin qu'ils comprennent que tous les textes produits en classe ne sont pas publiés ou révisés;
- établissent des liens communautaires qui donnent aux élèves des motifs authentiques d'écrire et un véritable public à qui faire part de leurs textes.

De nombreux autres moyens par lesquels les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie appuient l'écriture au cycle moyen figurent sous la rubrique « Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie » aux sections 6, 7, 8 et 12.

11 PARTICIPER À L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE

Participer à l'école de la réussite, c'est bâtir une communauté et une culture fondées sur l'apprentissage et le rendement des élèves. La littératie étant la clé de voûte de l'apprentissage, elle doit être intégrée dans tous les aspects de la planification de l'école de la réussite. Une planification efficace fait intervenir toute la communauté scolaire dans le développement d'une culture de la littératie.

Dans un monde que valorise la communication, des communautés et des cultures dynamiques sont fondées sur le dialogue. De même que les élèves font usage de la langue orale pour préciser leurs pensées et améliorer leur apprentissage en littératie, les éducatrices et éducateurs participent à de tels échanges pour favoriser l'école de la réussite. La question du rendement en littératie sous-tend le dialogue entre tous les partenaires en éducation œuvrant dans les écoles, les conseils scolaires, les collectivités et au ministère de l'Éducation. Par ces échanges ciblés, tous les partenaires se familiarisent avec la conjoncture changeante de la littératie dans le monde d'aujourd'hui, l'état actuel de l'apprentissage dans leur milieu et les moyens d'aider tous les élèves à développer des compétences en littératie surtout de la 4e à la 6e année où cet enseignement constitue un facteur déterminant pour les études à venir.

MESSAGES CLÉS

- Toutes les écoles peuvent devenir des communautés d'apprentissage dynamiques qui favorisent chez les élèves du cycle moyen l'acquisition de bonnes compétences en littératie.
- Des échanges riches et ciblés sur la littératie faisant intervenir tous les membres de la communauté scolaire représentent le fondement de l'école de la réussite.
- Tous les partenaires de l'éducation doivent partager la même vision et le même engagement à l'égard de la littératie, qui comprennent des attentes élevées en matière de rendement des élèves.
- La culture de l'école influe fortement sur l'apprentissage de la littératie.

- Des partenariats solides entre l'école, les familles et la communauté, axés sur le curriculum et l'enseignement, peuvent avoir une influence considérable sur l'apprentissage de la littératie au cycle moyen.
- Il faut envisager l'utilisation de la technologie appropriée, y compris des équipements de reproduction, des appuis technologiques à l'apprentissage et du matériel multimédia en classe, à l'école et dans les conseils scolaires, pour que les élèves et le personnel enseignant soient équipés pour la littératie au XXI^{e} siècle.

Planifier l'école de la réussite

Le plan de réussite à l'école, appelé aussi plan d'amélioration de l'école, est essentiel pour aider l'ensemble de la communauté scolaire à orienter ses efforts vers l'amélioration de l'apprentissage de tous les élèves, y compris ceux et celles qui éprouvent des difficultés. Un plan scolaire efficace comprend des objectifs, des stratégies, des indicateurs de réussite, des cibles, des ressources, des échéanciers et des responsabilités. La mise en œuvre du plan de réussite de l'école repose sur une compréhension approfondie de la culture de l'école de la part de sa directrice ou de son directeur et de son personnel, sur la capacité de ces derniers d'entretenir un dialogue constructif, de s'appuyer sur leurs croyances et leurs valeurs pour maintenir un haut niveau d'engagement, de partager le leadership et d'appliquer des stratégies pour atteindre les objectifs fixés.

Le processus de planification est décrit dans plusieurs documents provinciaux, notamment *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture ; La littératie en tête de la 7^{e} à la 12^{e} année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque et Planification de l'amélioration des écoles.* Pour une description détaillée des rôles et responsabilités des directrices et directeurs de l'éducation, des surintendantes et surintendants, des directrices et directeurs d'école, du personnel enseignant et d'autres intervenants dans la planification scolaire, consulter ces sources. (Pour plus de détail sur ces publications, voir la bibliographie à la fin de ce document.)

Le présent rapport ne porte pas sur le processus de planification de l'école de la réussite, mais bien sur le dialogue professionnel dans lequel sont engagés les partenaires du secteur de l'éducation pour intégrer la littératie au cycle moyen dans la planification scolaire. Ces échanges permettent de faire de la planification de l'école de la réussite un processus concret et pertinent pour tous les intéressés.

Cadre de discussion de la littératie à l'échelle de l'école

La figure 18 présente un cadre illustrant les échanges pouvant générer le développement d'une culture de la littératie au sein de l'école et favoriser la réussite des élèves. Les partenaires qui participent à ces échanges sont le conseil scolaire (la directrice ou le directeur de l'éducation, les surintendantes et surintendants et le personnel de soutien),

l'école (la directrice ou le directeur, la directrice adjointe ou le directeur adjoint, le personnel enseignant, les enseignantes-bibliothécaires et enseignants-bibliothécaires et les autres membres du personnel enseignant), les partenaires de la collectivité (les familles, les groupes communautaires et les organismes) et le ministère de l'Éducation. Fondé sur les dernières recherches concernant les écoles efficaces, ce cadre met en évidence huit sujets d'échanges à entretenir entre professionnels et à l'échelle de la collectivité en vue d'améliorer la littératie au cycle moyen : vision et culture communes; perfectionnement professionnel; ressources ciblées; évaluation et autres sources d'information; pratiques en classe; soutien à tous les élèves; engagement familial et communautaire; et leadership partagé. Ces sujets sont extraits de plusieurs sources, y compris Hill et Crévola (1998), Dufour et Eaker (2004), Lipson, Mosenthal, Mekkelsen et Russ (2004), et Fullan (2001).

La figure 19, aux pages 114–115, liste certaines questions clés sur chaque sujet pouvant orienter les échanges des communautés d'apprentissage.

Les principaux objectifs de ces échanges ciblés (adapté de Scott, 2002) sont les suivants :

- étudier ce qui se fait dans le domaine de l'enseignement de la littératie et du rendement en littératie à l'école et au conseil scolaire.
- favoriser un meilleur rendement des élèves en littératie.
- mobiliser des ressources et du personnel pour combler les lacunes relevées en littératie.
- instaurer un climat de collaboration propice à l'amélioration des pratiques professionnelles.

Figure 18. Cadre d'échanges professionnels visant à favoriser la littératie à l'échelle de l'école

Vision et culture communes

Dans le contexte de l'école de la réussite, la *vision* désigne ce que les enseignantes et enseignants croient et tentent de réaliser; la *culture* désigne les croyances et les valeurs qui régissent leurs actions en tant que communauté. Une vision commune de la littératie et du rendement des élèves jette les bases sur lesquelles bâtir l'école de la réussite. Les partenaires du secteur de l'éducation collaborent pour élaborer une vision à l'échelle de l'école qui correspond à la vision du conseil scolaire. Ce lien commun oriente la prise de décisions dans l'ensemble du système. Il forme toujours le fondement des échanges lors des réunions du personnel, de l'équipe scolaire et du conseil d'école, et il conditionne toute la vie de la communauté scolaire.

Une vision efficace de la littératie établit des attentes élevées concernant l'apprentissage des élèves et définit les principes qui reflètent les convictions de la communauté, notamment les suivants : tous les élèves peuvent réussir; et les enseignantes et enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage des élèves.

La directrice ou le directeur de l'éducation est le responsable de la vision de la littératie et de la réussite des élèves dans l'ensemble du conseil scolaire, et de ce fait, engage toute la communauté scolaire dans la construction des quatre piliers de la culture en littératie : 1. identifier clairement et adopter une mission, une vision et des valeurs en matière de rendement en littératie; 2. énoncer des attentes claires et explicites en matière de réussite des élèves; 3. faire correspondre les initiatives des différents services du conseil scolaire et des écoles; 4. affecter stratégiquement les ressources, y compris le temps, l'argent et le personnel. La directrice ou le directeur de l'éducation manifeste son engagement envers la littératie au cycle moyen en permettant aux surintendantes et aux surintendants ainsi qu'aux directrices et directeurs d'école de se concentrer sur l'apprentissage des élèves et la pratique des enseignantes et enseignants. La directrice ou le directeur de l'éducation donne aux surintendantes et aux surintendants le mandat et le temps de se livrer à des échanges pertinents et continus avec le personnel enseignant et les directrices et directeurs d'école, et s'assure que le conseil est prêt à réagir aux commentaires qui lui sont adressés et à apporter des changements en vue de répondre aux besoins généraux du personnel et des élèves en matière de littératie.

Les surintendantes et surintendants font de la littératie une priorité et collaborent avec d'autres dirigeants pour faire de celle-ci un élément majeur du perfectionnement professionnel dans toutes les matières au cycle moyen. Ils entretiennent des échanges pertinents et continus avec les directrices et directeurs d'école et le personnel enseignant sur les pratiques scolaires en littératie. Pendant leurs visites régulières dans

les écoles, ils rencontrent tous les enseignants et enseignantes dans leur salle de classe et discutent avec eux de la littératie, de la culture de l'école et de l'apprentissage des élèves dans l'intention de souligner les pratiques exemplaires, de déterminer les besoins du système et de favoriser une réflexion approfondie sur la pratique professionnelle. Les surintendantes et surintendants soutiennent et encouragent aussi la création de partenariats communautaires et scolaires et contribuent à établir des liens entre l'école et la communauté.

Les directrices et directeurs d'école dirigent l'enseignement et font la promotion de la littératie dans leur école. Ils font correspondre la culture et la vision de l'école avec la vision du conseil scolaire concernant le rendement en littératie. Ils favorisent des liens solides entre les familles et l'ensemble de la communauté scolaire. À cet effet, ils ont besoin d'expertise en littératie et en gestion du changement. Aux fins du perfectionnement professionnel, ils créent un environnement propice à l'élaboration de programmes solides en matière de littératie et travaillent dans ce sens à titre de membre de l'équipe de littératie de leur école. Ils s'assurent que l'environnement scolaire permet aux élèves de répondre à des attentes élevées.

Les enseignantes et enseignants mettent en œuvre la vision de l'école. En tant qu'intervenants clés dans un programme solide de littératie au cycle moyen, ils se sont familiarisés avec la théorie et la pratique de la littératie, connaissent les particularités des élèves du cycle moyen et possèdent de bonnes compétences pédagogiques et en gestion. Ils comprennent la mission, la vision et les valeurs liées à la littératie et les partagent; ils ont des attentes claires et élevées à l'égard de leurs élèves et leur dispensent un enseignement efficace éclairé par une évaluation continue de leurs compétences en littératie; ils planifient leur temps judicieusement et utilisent des ressources actuelles et inclusives, sous forme imprimée et non imprimée.

« Le leadership est une entreprise partagée, le fondement de la démocratisation de l'école. Le changement à l'école est un projet collectif; les personnes s'y engagent donc à plus forte raison en présence des autres. L'aventure de l'apprentissage doit être partagée, sinon les objectifs partagés et l'action ne se réalisent pas. »

(Lambert, 1998, p. 9)

« Les enseignants doivent saisir la moindre occasion de sortir de leur champ de spécialisation et discuter avec leurs collègues, de problèmes, de méthodes, d'épistémologie, de rapport à l'écriture, au savoir, à la recherche, ou encore que chacun se laisse « instruire » par ses collègues ou les instruise, lorsque l'actualité du monde ou de la science en fournit le prétexte. »

(Perrenoud, 1997a, p. 89)

Évaluation et autres sources d'information

Dans les bonnes écoles, les éducatrices et éducateurs connaissent les besoins et les points forts de leurs élèves en lecture, en écriture et en communication orale, et travaillent ensemble pour favoriser le développement des compétences de tous les élèves en littératie tout au long du cycle moyen. Les éducatrices et éducateurs établissent des normes et des objectifs de rendement pour leurs élèves, et se fondent sur ces objectifs pour orienter leur enseignement et faire le suivi des élèves du cycle moyen et de l'ensemble de l'école.

Pour évaluer leurs pratiques actuelles et planifier les prochaines étapes des programmes de littératie de l'école et du conseil, les éducatrices et éducateurs utilisent les résultats d'évaluation et les complètent avec des données provenant d'études à grande échelle et de sondages ainsi que des renseignements démographiques. Les évaluations à grande échelle de la lecture et de l'écriture, tels que les tests de 3e et de 6e années administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), représentent une source de renseignements additionnels pour la planification à l'école et au conseil. Cependant, les résultats de ces évaluations doivent être interprétés et utilisés en contexte, avec les évaluations réalisées en classe ainsi que des données démographiques. L'ensemble de cette information permet de tracer un profil complet du rendement des élèves en littératie. Il est important de reconnaître que l'évaluation continue de chaque élève, menée par le personnel enseignant dans la salle de classe, fournit des renseignements essentiels pour établir les profils d'évaluation des élèves. Les données de l'OQRE sont utiles au processus décisionnel lorsqu'elles sont employées avec d'autres données.

Pratiques en classe

Dans les écoles de la réussite, les salles de classe sont organisées de façon à répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage. Les enseignantes et enseignants appliquent des techniques efficaces de gestion de classe, de sorte qu'ils disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour enseigner à de petits groupes, à des élèves particuliers ainsi qu'à de grands groupes d'élèves, et répondre ainsi à des besoins d'apprentissage précis. Ils choisissent leurs démarches d'enseignement et d'évaluation de façon stratégique à partir d'un éventail de possibilités et en s'appuyant sur la recherche actuelle tout en visant l'évaluation continue de l'apprentissage des élèves. Leurs choix reflètent le caractère pluridisciplinaire des apprentissages prescrits dans le curriculum, y compris l'intégration des arts et de la technologie. Les enseignantes et enseignants créent une culture de l'apprentissage en salle de classe qui accorde de l'importance à tous les membres de la communauté d'apprentissage.

Soutien à tous les élèves

L'école de la réussite se préoccupe de l'éducation de tous les élèves, y compris ceux et celles qui étudient dans une langue seconde, qui ont des besoins particuliers, qui éprouvent des difficultés et qui font preuve d'excellence en lecture, en écriture et en communication orale. Ces écoles établissent des attentes réalistes pour tous les élèves, procurent des occasions supplémentaires aux élèves ayant un rendement exceptionnel, et prévoient une intervention précoce et de l'aide supplémentaire pour les élèves dont le rendement est insuffisant.

« Où les enfants apprennent-ils et s'épanouissent-ils? À la maison. À l'école. Dans la communauté. Les élèves se développent dans tous les contextes simultanément et continuellement. Ainsi, les liens entre le foyer, l'école et la communauté sont infrangibles. »

(Epstein, 2001, p. 161, traduction libre)

« La collaboration entre parents et enseignants permet des apprentissages de l'élève dans divers milieux de vie (école et domicile). »

(Goupil, 1997, p. 6)

Engagement familial et communautaire

L'école de la réussite communique régulièrement avec les familles, et vice versa, de façon pertinente et en vue d'aider les familles et l'école à appuyer les élèves du cycle moyen. Les écoles accueillent les parents, et ceux-ci participent activement au sein de partenariats avec l'école, la communauté, les organismes communautaires et d'autres intervenants en vue d'appuyer l'apprentissage des élèves. Des événements comme les rencontres du conseil d'école et les journées familiales de littératie donnent aux parents la possibilité de se renseigner sur les objectifs de l'école en matière de littératie et de rendement des élèves, d'examiner les résultats à l'échelle de l'école et de formuler des commentaires qui éclaireront la planification de la littératie à l'école. De plus, les écoles encouragent des rapports informels qui permettent de véhiculer une vision et une culture communes de la littératie.

Les familles peuvent également resserrer leurs liens avec la collectivité de façon à ce que les enfants bénéficient effectivement d'un accès équitable à la technologie de l'information hors de l'école. Par exemple, il leur faut prendre conscience du fait que les élèves peuvent utiliser du matériel et des logiciels informatiques dans les bibliothèques publiques, et utiliser les ordinateurs de l'école pendant les périodes réservées à cette fin au cours de la journée.

Le personnel de l'école saisit régulièrement des occasions de mieux connaître la communauté locale et les cultures d'ici et d'ailleurs qui y sont représentées. Il cherche à en savoir plus sur les connaissances, les compétences, les antécédents et les traditions des familles et communautés de leurs élèves, et à trouver des moyens pratiques d'utiliser ces renseignements pour susciter l'intérêt des élèves et renforcer leur motivation à l'égard de la littératie.

La directrice ou le directeur d'école donne aux parents et à la communauté la possibilité de se familiariser avec les initiatives en matière de littératie :

- en discutant de l'apprentissage en littératie et du processus d'amélioration de l'école lors des réunions du conseil d'école;
- en organisant des événements familiaux de littératie où les parents, les élèves et le personnel enseignant participent en tant que communauté scolaire à des activités qui aident les parents à comprendre les techniques d'enseignement et d'apprentissage employées dans la salle de classe;
- en organisant la formation de bénévoles pour que les parents puissent prêter main forte au personnel dans les salles de classe du cycle moyen.

Les bénévoles qui travaillent dans la salle de classe, y compris les membres des familles, d'autres membres de la communauté et les élèves, peuvent enrichir et appuyer considérablement le programme de littératie au cycle moyen. Ces bénévoles représentent des modèles d'adultes compétents dans le domaine de la littératie. Pour être efficace, un programme de bénévolat scolaire doit être bien organisé et appuyé par le conseil scolaire.

Ressources ciblées

Les écoles doivent déterminer clairement ce dont les élèves ont besoin et ce que constitue la réussite en littératie afin de pouvoir répartir judicieusement leurs ressources, qu'il s'agisse de leurs ressources financières, du matériel didactique, de la technologie ou du temps. Les écoles font preuve de souplesse en matière de planification des ressources afin de pouvoir réagir à l'évolution des besoins et de la conjoncture. Elles favorisent la prise de décisions concertées en s'appuyant sur l'expertise du personnel, y compris celle de l'enseignante-bibliothécaire ou de l'enseignant-bibliothécaire et d'autres employés de soutien.

Perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel joue un rôle important dans la réussite des élèves du cycle moyen lorsqu'il est clairement ciblé, pratique, orienté par la recherche actuelle et partagé entre les éducatrices et les éducateurs au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage sans risque, basée sur le soutien. En qualité de membre d'une telle communauté, qui comprend le personnel enseignant, la directrice ou le directeur d'école, la directrice adjointe ou le directeur adjoint et le personnel de soutien, l'enseignante ou l'enseignant augmente ses compétences professionnelles, appuie l'apprentissage de ses collègues et contribue à l'établissement d'un programme de littératie cohérent et stable dans son école.

Voir également le chapitre 12 Perfectionnement professionnel.

Les directrices et directeurs d'école encouragent les enseignantes et enseignants à apprendre ensemble, à réfléchir à leurs techniques d'enseignement ensemble et à collaborer à la planification du programme de littératie au cycle moyen. La directrice ou le directeur d'école participe à la communauté professionnelle d'apprentissage en littératie :

- en participant à des séances de perfectionnement professionnel à l'échelle du système d'éducation ou à l'école avec les enseignantes et enseignants du cycle moyen;
- en établissant un club de lecture qui se concentre sur la lecture de documents professionnels traitant de la littératie, et en y participant, en vue de favoriser des échanges pertinents sur les programmes en matière de littératie ;
- en fournissant des articles et des ressources en ligne sur la littératie et le perfectionnement professionnel;
- en partageant, à titre de mentor, son expertise en leadership avec les autres leaders de l'équipe de littératie de l'école.

« Il est vrai qu'il n'est pas facile de partager le leadership, mais les directrices et directeurs d'école qui évitent de développer les qualités de chef au sein de leur personnel créent une culture scolaire sous-développée. »

(Linda Lambert, citée par Rick Allen, 2003, p. 1, traduction libre)

« De nombreux directeurs et directrices d'école participent à des séances de perfectionnement du personnel avec les enseignantes et enseignants; dans le cadre de ce processus, ils se familiarisent avec les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces renseignements leur sont utiles, surtout lorsque la certification pour les postes administratifs ne comprend pas de cours sur l'enseignement et l'apprentissage de la littératie. »

(Lyons et Pinnell, 2001, p. 191, traduction libre)

L'équipe pédagogique du conseil (y compris les conseillères et conseillers et les coordonnatrices et coordonnateurs) contribuent de manière importante au perfectionnement professionnel du personnel scolaire. Ces spécialistes ont une vision globale de la littératie au cycle moyen, tout en étant conscients du contexte scolaire. Ils facilitent le perfectionnement professionnel dans l'ensemble du conseil scolaire et à l'école en partageant des pratiques exemplaires et en favorisant la communication entre les écoles.

LEADERSHIP PARTAGÉ

Les écoles ont besoin de leaders qui aspirent à entretenir un climat de coopération et de soutien mutuel dans leur établissement. Les écoles de l'Ontario ont pris un virage décisif vers un leadership partagé. Dans le cadre de ce modèle, les titulaires de classe et les enseignantes et enseignants spécialisés peuvent jouer le rôle de leaders pour appuyer le curriculum et l'enseignement dans toute l'école. Le leadership partagé favorise l'adhésion au plan de réussite de l'école en matière de littératie à toutes les années d'études et la capacité de le mettre en œuvre, particulièrement au cycle moyen où la littératie revêt une importance particulière.

La directrice ou le directeur d'école joue un rôle crucial dans l'élaboration de la vision et de la culture de l'école en matière de littératie au cycle moyen. Il fait pression et apporte son soutien pour que des changements positifs se produisent. Il détermine les mesures de soutien dont le personnel enseignant a besoin pour élaborer un programme efficace de littératie au cycle moyen, et se sert de ces mesures pour susciter un engagement à l'égard du programme. Les mesures de soutien peuvent comprendre notamment du temps réservé à la planification de la littératie, des ressources matérielles et humaines pour mettre le programme sur pied et un horaire prévoyant des périodes de temps ininterrompues réservées à la littératie, à la fois pour assurer les apprentissages en littératie chez les élèves et le perfectionnement professionnel du personnel de l'école.

Les **enseignantes et enseignants leaders** en littératie développent et partagent leur expertise de façon informelle pour appuyer la littératie dans la communauté scolaire. Les leaders en littératie peuvent exercer une forte influence en mettant à contribution leur expertise pour préconiser des changements positifs qui feront avancer la littératie au cycle moyen. Ils ont besoin d'une orientation et d'un soutien continu de la part de la directrice ou du directeur d'école et des membres du personnel afin de travailler stratégiquement pour favoriser un bon rendement en littératie chez tous les élèves.

« Lorsque la directrice ou le directeur d'école, plutôt que les membres de la communauté scolaire, s'occupe toujours de régler les problèmes, de prendre les décisions et de répondre aux questions, les comportements de dépendance de la part du personnel risquent de s'aggraver. »

(Lambert, 2003, p. 48)

Figure 19. Pistes de dialogues pour favoriser la littératie à l'échelle de l'école

Vision et culture communes

- ☐ Que faisons-nous pour favoriser une culture de la littératie et le rendement des élèves du cycle moyen en littératie?
- ☐ Que faire pour assurer la participation de la communauté scolaire à la planification et à la mise en œuvre d'un programme stratégique de littératie au cycle moyen?
- ☐ Quelles sont les questions les plus urgentes sur lesquelles la communauté scolaire doit se pencher?
- ☐ Quels sont les moyens les plus efficaces d'aider les directrices et directeurs d'école à obtenir les renseignements dont ils ont besoin pour appuyer le rendement en littératie de tous les élèves?
- ☐ Quelles sont les structures organisationnelles et collaboratives qui appuient un leadership efficace en matière d'enseignement?
- ☐ Quels sont les moyens les plus efficaces de favoriser le leadership dans une école?
- ☐ Quelles sont les stratégies les plus fructueuses de cueillette de données longitudinales pour dégager les tendances?

Évaluation

- ☐ Compte tenu du fait qu'il faut utiliser un large éventail de données d'évaluation pour améliorer l'apprentissage des élèves, comment faire pour que la priorité soit accordée à l'évaluation continue des élèves faite par l'enseignante ou l'enseignant?
- ☐ Quelles autres sources d'information sont utiles pour déterminer les besoins des élèves du cycle moyen en apprentissage?
- ☐ Quelles stratégies d'évaluation permettent d'obtenir les renseignements les plus utiles au sujet de l'apprentissage en littératie chez les élèves?
- ☐ Les résultats des évaluations devraient-ils nous inciter à modifier nos pratiques en matière de littératie ou confirment-ils au contraire leur pertinence?
- ☐ Sous quels aspects les résultats des tests de l'OQRE éclairent-ils notre compréhension des données d'évaluation recueillies en classe?
- ☐ Comment établir des objectifs visant l'amélioration du rendement de tous les élèves?
- ☐ Comment analyser et utiliser les données d'évaluation dans la planification et la prise de décision?

Réussite des élèves

Leadership partagé

- ☐ Qui sont les leaders en littératie dans l'école ou le système scolaire?
- ☐ Que faisons-nous pour recruter de nouveaux leaders en littératie au conseil et dans les écoles?
- ☐ Que faisons-nous pour bâtir des équipes de leadership?
- ☐ Que peut faire la communauté scolaire pour appuyer chaque enseignante et enseignant en vue de répondre aux besoins en littératie de tous les élèves du cycle moyen?
- ☐ Comment faire participer le partenariat famille-école-communauté à la planification et à la prise de décisions en matière de littératie à l'école?

Perfectionnement professionnel

- ☐ En tant que communauté d'apprentissage professionnelle, dans quelle mesure avons-nous amélioré notre expertise en matière d'enseignement et d'évaluation de la lecture, de l'écriture et de la communication orale?
- ☐ Que faisons-nous pour créer une communauté d'apprentissage regroupant le personnel de tous les cycles d'études?
- ☐ Comment collaborer pour créer un climat de confiance et partager la prise de décisions?
- ☐ Quel est l'effet du perfectionnement professionnel sur les pratiques d'enseignement de la littératie? Quel effet a-t-il eu sur l'apprentissage des élèves?

Pratiques en classe

- ☐ Comment aidons-nous les élèves à lire et à écrire stratégiquement dans toutes les matières?
- ☐ Comment encourageons-nous les élèves à tenir des discussions pertinentes pour appuyer les activités de littératie?
- ☐ Que savons-nous des connaissances antérieures, des expériences, de la culture et des intérêts des élèves du cycle moyen?
- ☐ Comment utilisons-nous ces renseignements dans la salle de classe pour aider les élèves à développer des compétences en littératie?
- ☐ Quels sont les obstacles qui entravent la mise en œuvre de programmes efficaces de littératie dans nos classes? Quelles stratégies pouvons-nous employer pour surmonter ces obstacles?

Soutien à tous les élèves

- ☐ Quel éventail de compétences et de connaissances en littératie observons-nous chez les élèves du cycle moyen? Que faisons-nous pour composer avec les différences entre les élèves à cet égard?
- ☐ Quels sont les besoins en littératie des élèves qui étudient dans une langue seconde auxquels nous ne répondons pas dans la salle de classe ou à l'école?
- ☐ Quelles interventions offrons-nous dans la salle de classe et ailleurs pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui ont des résultats exceptionnels et des élèves qui ne répondent pas aux attentes en littératie pour leur année d'études?

en littératie

Ressources ciblées

- ☐ Quel horaire serait le plus avantageux pour l'apprentissage de la littératie au cycle moyen?
- ☐ Comment exploiter la technologie pour inciter les élèves à lire, à écrire, à s'exprimer oralement, à écouter et à réfléchir tout en favorisant l'exercice des habiletés supérieures de la pensée?
- ☐ Dans quelle mesure utilisons-nous efficacement les ressources textuelles et médiatiques pertinentes dans le programme de littératie?
- ☐ Dans quelle mesure les ressources et médias actuels reflètent-ils le profil culturel de la communauté scolaire et la société canadienne dans son ensemble?
- ☐ Dans quelle mesure les ressources et médias actuels reflètent-ils les besoins de tous les élèves?
- ☐ En quoi la collaboration entre le personnel de soutien et le titulaire de classe influe-t-elle sur l'acquisition de la littératie chez les élèves du cycle moyen?

Engagement familial et communautaire

- ☐ Quelle est notre conception commune de la littératie au XXI[e] siècle?
- ☐ Comment pouvons-nous collaborer, de façon structurée et informelle, pour appuyer l'élaboration d'un programme efficace en matière de littératie à l'école?
- ☐ Que peuvent faire les familles et les partenaires de la communauté hors de l'école pour appuyer l'acquisition de la littératie chez les élèves du cycle moyen?
- ☐ Quels types de renseignements et de ressources devrions-nous partager pour appuyer l'acquisition de compétences en littératie chez les élèves du cycle moyen, et comment partager cette information?
- ☐ Que devons-nous apprendre pour apporter un soutien effectif aux élèves du cycle moyen et enrichir les expériences qui leur permettront de développer des compétences en littératie à la maison, à l'école et dans la collectivité?

12 PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Par le perfectionnement professionnel, les enseignantes et enseignants développent leurs connaissances et leurs compétences sur une base continue pour favoriser le rendement des élèves en littératie, et bâtir les rapports fondés sur la collaboration que l'on retrouve dans les écoles de la réussite. Le perfectionnement professionnel en littératie au cycle moyen n'est pas une activité ponctuelle ni la responsabilité exclusive de quelques enseignantes et enseignants; il doit être intégré dans la culture de l'école, du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation, de même que dans la planification à tous les niveaux.

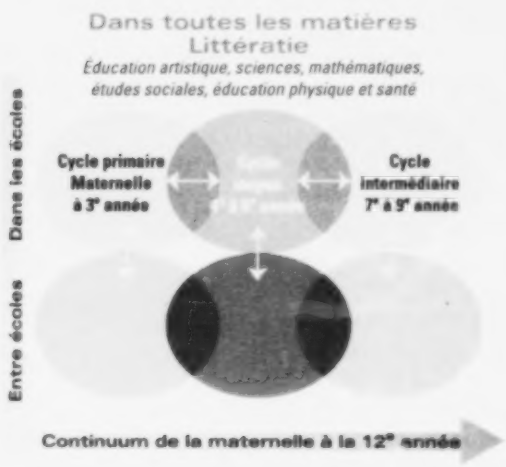
MESSAGES CLÉS

- Les avantages du perfectionnement professionnel se multiplient lorsque les enseignantes et enseignants collaborent pour partager leurs connaissances, leurs habiletés et leur expertise dans une communauté d'apprentissage professionnelle.
- La bibliothèque scolaire devrait comprendre une section réservée à l'usage du personnel enseignant et dans laquelle est rassemblée sur une variété de supports une documentation à jour sur la littératie.
- Les ressources professionnelles devraient porter sur les besoins variés des élèves, et permettre aux enseignantes et enseignants de comprendre les capacités, les intérêts, les styles d'apprentissage, le vécu et la culture de leurs élèves.

BÂTIR UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE

Il est important pour les enseignantes et enseignants d'apprendre ensemble et de partager leur expertise dans une communauté d'apprentissage professionnelle qui chevauche plusieurs années d'études, cycles, matières et écoles. En partageant leur apprentissage professionnel dans une communauté élargie, les enseignantes et enseignants développent à l'échelle du système les capacités nécessaires pour amener tous les élèves à acquérir des compétences en littératie. Ils se sensibilisent aux antécédents de leurs élèves, à leur avenir et aux meilleurs moyens d'appuyer chaque élève le long du continuum de développement. Les enseignantes et enseignants qui travaillent en collaboration sont mieux en mesure de répondre aux besoins des élèves qui étudient dans une langue seconde et ceux et celles qui ont des besoins particuliers.

Figure 20. Bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle pour appuyer la littératie au cycle moyen



La figure 20 illustre certains facteurs à envisager au moment de créer une communauté d'apprentissage professionnelle efficace.

L'apprentissage professionnel et la collaboration offrent au personnel enseignant la possibilité de partager les stratégies employées dans la salle de classe, d'identifier les difficultés, de trouver des solutions, de reconnaître ce qui a été accompli et de déterminer les prochaines étapes. Le temps réservé à la collaboration et à la réflexion devient une partie intégrante de la relation de travail entre les enseignantes et enseignants.

La communauté d'apprentissage professionnelle devrait accorder une attention particulière à l'accompagnement du personnel enseignant auquel sont attribuées de nouvelles fonctions, y compris les débutants et ceux qui ont de l'expérience dans d'autres années d'études ou situations d'apprentissage. Cette aide peut prendre plusieurs formes, notamment l'enseignement par équipes et des occasions d'observer l'application de stratégies en salle de classe et d'en discuter avec des mentors chevronnés.

D'après la recherche...

- Dans les bonnes écoles, il y a une culture de la collaboration qui fait intervenir les parents, le personnel enseignant, la direction et l'ensemble de la communauté, qui travaillent et apprennent ensemble pour répondre aux besoins de tous les élèves.
- Les pratiques d'enseignement s'améliorent lorsque les enseignantes et enseignants partagent leur expertise et considèrent l'enseignement comme un travail axé sur la collaboration plutôt qu'un travail individuel.

Utiliser la recherche

Le perfectionnement professionnel efficace au cycle moyen est fondé sur la recherche actuelle en littératie et en apprentissage. En tenant compte des leçons tirées de la recherche, les enseignantes et enseignants s'inspirent des nouvelles données recueillies, puisent dans une base croissante de connaissances que partagent les enseignantes et enseignants en littératie du monde entier, et prennent l'habitude de fonder leurs propres pratiques en matière de littératie sur des indications probantes.

Une étude, un ouvrage ou un événement de formation ne peut à lui seul faire des enseignantes et enseignants des leaders et spécialistes en littératie. Le perfectionnement est un processus qui s'échelonne sur toute la carrière, et qui est fondé sur un modèle d'éducation permanente. La documentation sur la littératie et l'apprentissage est très étoffée, et toutes les recherches n'ont pas la même utilité. Les enseignantes et enseignants ont besoin de critères qui les aideront à identifier les recherches importantes et à les utiliser judicieusement.

Peu d'études sont menées actuellement sur les élèves de la 4e à la 6e année. Les écoles et les conseils scolaires peuvent contribuer à combler cette lacune en encourageant les enseignantes et enseignants à se livrer à de la recherche-action, et en élaborant des systèmes pour en partager les résultats.

« Dans la **recherche-action**, les enseignantes et enseignants recueillent et analysent des données systématiquement. Ils posent une question, déterminent les renseignements dont ils ont besoin pour y répondre, les recueillent et les analysent. [...] La recherche-action a pour but d'améliorer l'enseignement dans un environnement précis. »

(Lyons et Pinnell, 2001, p. 174, traduction libre)

Utiliser la technologie de l'information

Grâce à Internet et à d'autres technologies modernes, les enseignantes et enseignants peuvent élargir leur base de connaissances, leur répertoire de compétences et leur capacité de communiquer avec leurs collègues, les familles des élèves et d'autres intervenants de la collectivité. Cependant, l'accès à la technologie de l'information ne peut à lui seul améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Le personnel enseignant et administratif de l'école a besoin de formation sur l'usage approprié de la technologie, et le perfectionnement professionnel l'aidera à intégrer efficacement la technologie dans le programme de littératie pluridisciplinaire de l'école, la gestion de l'information et la planification de la réussite à l'école.

Démarches de perfectionnement professionnel et sujets à étudier

Le perfectionnement professionnel peut comprendre entre autres des projets de recherche-action, des démonstrations, du mentorat, du modelage, l'analyse vidéo de pratiques de littératie dans la salle de classe, des groupes d'étude de leçons, des groupes d'étude de livres, des lectures individuelles, l'apprentissage sur Internet et le réseautage. Cet apprentissage peut avoir lieu par la participation à des comités, à des ateliers, à des conférences et à des cours de qualification additionnelle (QA), à des réunions du personnel, d'équipes et du conseil d'école, et par l'étude autodidacte. Toutes ces formes de perfectionnement professionnel favorisent un engagement profond à l'égard de l'éducation permanente.

Le perfectionnement professionnel est particulièrement efficace lorsqu'il est relié aux objectifs de l'école et du conseil scolaire ainsi qu'au curriculum de l'Ontario. Il pourrait viser notamment à :

- comprendre les caractéristiques et les besoins des élèves du cycle moyen;
- se fonder sur la langue maternelle, la culture et l'identité personnelle des élèves pour l'apprentissage de la littératie;
- tenir compte des différences entre les garçons et les filles pour ce qui est de l'attitude et du rendement en littératie;
- utiliser la technologie de l'information et les appareils et accessoires fonctionnels pour appuyer l'apprentissage de la littératie;
- utiliser les données recueillies lors de l'évaluation des élèves pour éclairer l'enseignement et la planification à l'école;
- intégrer la littératie critique dans l'enseignement au cycle moyen;
- utiliser la recherche sur la littératie pour éclairer les pratiques en salle de classe;
- faire participer les parents à l'apprentissage de la littératie;
- collaborer avec les familles et des bénévoles de la collectivité.

« Les partenariats école-famille doivent comprendre de l'éducation multiculturelle afin d'assurer la réussite des élèves à l'école et d'obtenir la participation de toutes les familles. Les nouvelles perspectives et orientations qui établissent des liens entre les partenariats école-famille et l'éducation multiculturelle doivent être intégrées dans la formation préalable et en cours d'emploi du personnel enseignant et dans la formation des administratrices et administrateurs. »

(Hidalgo et coll., 1995, p. 517, traduction libre)

SÉLECTIONNER DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES

Tous les enseignants et enseignantes ont besoin d'une collection de ressources qui leur sont réservées et qui proposent une bonne collection de documents pour favoriser le perfectionnement professionnel en littératie. Cette collection, qui peut se trouver dans la bibliothèque de l'école, comprendra des livres, des bulletins, des vidéos et des ressources technologiques, notamment des modules d'apprentissage électronique. Grâce à des ressources professionnelles, les enseignantes et enseignants ont accès à de nouvelles notions et à une communauté d'apprentissage professionnelle.

Le personnel enseignant, la direction et les autres leaders scolaires peuvent se poser les questions suivantes pour sélectionner des ressources professionnelles permettant d'appuyer une démarche de littératie à l'échelle de l'école, en insistant sur le cycle moyen :

- Pour répondre aux besoins de élève du cycle moyen, est-ce que la ressource :
  - tient compte de tout l'éventail d'élèves de ce cycle?
  - souligne que tous les élèves sont capables d'apprendre et de mettre en pratique leurs habiletés supérieures de la pensée?
  - représente les cultures, races, croyances religieuses, structures familiales et niveaux socioéconomiques des élèves de la communauté scolaire?
  - tient compte des attitudes et des compétences en littératie des garçons et des filles?
- Pour promouvoir l'apprentissage de la littératie, est-ce que la ressource :
  - se concentre sur les liens entre la lecture, l'écriture et la communication orale?
  - considère la lecture et l'écriture comme des processus?
  - tient compte de textes de tous les types, y compris des textes non traditionnels et non scolaires, ainsi que de textes graphiques sur un éventail de supports?
  - soutient l'intégration de la littératie dans d'autres matières ainsi que l'intégration d'idées et de renseignements provenant d'autres matières dans l'enseignement de la littératie?
  - s'appuie sur la recherche actuelle étayée par la pratique en classe?
  - décrit les pratiques exemplaires des bonnes écoles?
  - fournit des descriptions, des exemples et des suggestions de démarches d'enseignement et d'activités d'apprentissage qui favorisent un apprentissage de haut niveau en littératie?
  - établit des liens directs entre l'évaluation et l'enseignement?
  - aide les enseignantes et enseignants à réfléchir sur leurs pratiques actuelles d'enseignement et d'évaluation et à élargir leur répertoire de stratégies et de pratiques?
  - décrit un large éventail de ressources en littératie, y compris des supports et des technologies qui appuient l'apprentissage des élèves au cycle moyen?

Rôle des directrices et directeurs d'école et des enseignantes et enseignants leaders en littératie

Les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants leaders en littératie ont un rôle clé à jouer en vue de promouvoir une culture de perfectionnement professionnel qui favorise le rendement en littératie au cycle moyen. Par exemple, ils :

- font en sorte que toute la communauté scolaire travaille systématiquement en vue de répondre aux besoins des élèves du cycle moyen en littératie et aux besoins en perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants de ce cycle;
- collaborent avec la communauté scolaire pour fournir un perfectionnement professionnel pertinent sur un large éventail de sujets concernant la lecture et l'écriture au cycle moyen;
- communiquent avec les enseignantes et enseignants pour approfondir leur connaissance de démarches et stratégies efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture et parler des difficultés auxquelles font face les enseignantes et enseignants au cycle moyen;
- participent activement à des activités de perfectionnement professionnel avec le personnel enseignant;
- donnent aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de discuter du travail de lecture et d'écriture de leurs élèves, et de déterminer conjointement comment faire face aux difficultés d'apprentissage;
- font participer les enseignantes et enseignants autres que les titulaires de classe à des activités de perfectionnement professionnel en matière de littératie au cycle moyen (p. ex., enseignantes et enseignants de classes distinctes, enseignantes-bibliothécaires et enseignants-bibliothécaires, enseignantes et enseignants en éducation physique);
- font l'expérience de nouvelles démarches de perfectionnement professionnel (p. ex., les réseaux d'enseignants, les clubs de lecture, la recherche-action, les groupes d'études de leçons et l'apprentissage en ligne) (Allington et Cunningham, 2002);
- collaborent avec la communauté scolaire pour évaluer les ressources en lecture et en écriture disponibles au cycle moyen, et établir un budget et un plan pour combler les lacunes dans les bibliothèques des classes et de l'école;
- font l'acquisition de ressources professionnelles qui correspondent aux priorités et aux domaines d'intérêts identifiés par la communauté scolaire;
- gèrent le processus de changement à mesure que les enseignantes et enseignants mettent au point et développent leurs pratiques en littératie afin d'intégrer des changements durables et pertinents dans les programmes du cycle moyen.

13 Les prochaines étapes

La réussite en littératie à toutes les années d'études, y compris au cycle moyen, nécessite la collaboration des écoles, des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation. Les parents, la communauté et les facultés d'éducation ont également un rôle crucial à jouer. Compte tenu des principes directeurs établis dans le présent rapport, de la recherche actuelle et de l'importance de collaborer pour assurer la réussite des élèves, la Table ronde des experts en littératie au cycle moyen de l'Ontario envisage un avenir où tous les partenaires concernés collaborent dans les domaines suivants :

- vision et culture communes
- évaluation (et autres sources d'information)
- pratiques en classe
- soutien à tous les élèves
- engagement familial et communautaire
- ressources ciblées
- perfectionnement professionnel (et recherche)
- leadership partagé

Principes directeurs de la littératie au cycle moyen *

- La littératie au cycle moyen peut transformer la vie des enfants.
- La littératie a pour objectif de permettre aux élèves d'interpréter le large éventail de textes qu'ils devront lire à l'école et dans le monde.
- Tous les élèves du cycle moyen peuvent s'épanouir en tant qu'apprenants alphabètes lorsqu'ils reçoivent du soutien pédagogique qui les prépare aux prochaines étapes de leur apprentissage et à l'autonomie.
- Les élèves sont motivés à apprendre lorsqu'ils lisent et écrivent des textes intéressants et expressifs sur des sujets qui les préoccupent.
- L'enseignante ou l'enseignant évalue continuellement les progrès de ses élèves en littératie afin d'organiser des activités qui permettront à chaque élève d'approfondir son apprentissage.
- L'enseignante ou l'enseignant approfondit continuellement ses connaissances et compétences professionnelles, en s'inspirant des recherches pour améliorer son enseignement.
- L'apprentissage de la littératie au cycle moyen est le fruit d'un travail d'équipe qui nécessite le soutien de toute la communauté scolaire : enseignantes et enseignants de toutes les années d'études, administratrices et administrateurs, personnel de soutien, conseil scolaire, parents et membres de la collectivité.

*(Pour plus de précisions, voir la section 3, « Principes directeurs de la littératie au cycle moyen », page 11.)

Vision et culture communes

- Dans le cadre d'un processus axé sur la collaboration, élaborer et mettre en œuvre un plan à l'échelle du conseil et de l'école pour mettre l'accent sur l'apprentissage en littératie au cycle moyen, en tenant compte d'un large éventail de facteurs, y compris des objectifs de rendement, le leadership, l'affectation des ressources, la littératie dans l'ensemble du curriculum et le perfectionnement professionnel.

Évaluation et autres sources d'information

- Élaborer un plan cohérent au palier du conseil pour la collecte, l'analyse et la communication des données d'évaluation des élèves à tous les intervenants et la planification des prochaines étapes.
- Fournir une formation continue au personnel enseignant et administratif sur l'usage de différents types de renseignements pour orienter l'enseignement et planifier des stratégies en vue de mettre en œuvre l'école de la réussite.
- Collaborer avec le ministère de l'Éducation pour planifier le perfectionnement professionnel en évaluation en littératie (y compris des cours en ligne).
- Par l'entremise du ministère de l'Éducation, élaborer et mettre en œuvre un système provincial de gestion des données que les conseils scolaires pourront utiliser pour analyser leurs données sur la littératie et partager ce qu'ils ont appris.

Pratiques en classe

- Intégrer l'apprentissage de la littératie dans toutes les matières du curriculum, au moyen d'un éventail de stratégies d'enseignement.
- Limiter le plus possible les classes en rotation au cycle moyen.

- Prévoir des périodes d'apprentissage afin de donner au personnel enseignant la marge de manœuvre nécessaire pour intéresser les élèves à l'apprentissage pluridisciplinaire de la littératie.
- Planifier des unités d'étude qui intègrent l'apprentissage de la littératie avec les apprentissages dans les autres matières, et qui permettent l'enseignement différencié et le soutien des élèves.
- Obtenir et utiliser des technologies qui appuient l'apprentissage de la littératie, et élaborer des démarches d'enseignement qui intègrent la technologie dans cet apprentissage.

Soutien à tous les élèves

- Établir des attentes élevées à l'égard de tous les élèves pour l'apprentissage de la littératie et fournir des ressources et de la formation pour faire en sorte que les enseignantes et enseignants puissent aider tous les élèves à répondre à ces attentes.
- Donner aux enseignantes et enseignants des occasions de collaborer pour appuyer l'apprentissage des élèves en littératie, au sein d'équipes qui comprennent des titulaires de classe, des enseignantes et enseignants dans le domaine de l'enfance en difficulté, des enseignantes et enseignants de soutien en langue seconde, des enseignantes et enseignants en technologie de l'information, des enseignantes-bibliothécaires et enseignants-bibliothécaires ainsi que des administratrices et administrateurs.
- En collaboration avec le ministère de l'Éducation, créer un site Web interactif pour diffuser les pratiques d'enseignement novatrices au cycle moyen et les recherches effectuées sur les élèves de ce cycle.

Engagement familial et communautaire

- Avec le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires, élaborer un plan efficace prévoyant une communication réciproque régulière entre les familles et les écoles afin de renseigner les parents et de les faire participer à l'apprentissage de la littératie de leurs enfants.
- Élaborer un ou plusieurs guides des parents à l'échelle provinciale pour appuyer l'apprentissage de la littératie chez les enfants du cycle moyen, en tenant compte des langues et cultures des communautés de l'Ontario.
- Élaborer un plan à l'échelle du conseil et de l'école pour faire en sorte qu'un plus grand nombre de bénévoles contribuent à l'enseignement de la littératie et favorisent une culture de la littératie à l'école.
- Faire connaissance avec les familles et les groupes de la collectivité, et les faire participer à des événements de littératie tenus à l'école.

Ressources ciblées

- Par un processus axé sur la collaboration, élaborer et mettre en œuvre un plan d'acquisition clair de ressources pour appuyer le plan de littératie à l'échelle du conseil et de l'école (décrit à l'article 1).
- Par un processus axé sur la collaboration, établir une vision à l'échelle du conseil pour l'utilisation de la technologie en vue d'appuyer l'apprentissage de la littératie et la réussite à l'école, et élaborer et mettre en œuvre un plan comprenant l'acquisition d'équipement, la mise en œuvre, la formation, le soutien et la mise à niveau.
- Modifier la formule de financement provinciale pour faire en sorte que les conseils scolaires puissent obtenir du matériel, des logiciels, de la formation et du soutien technique à jour.
- Par l'entremise du ministère de l'Éducation, continuer d'obtenir des licences d'utilisation de logiciels de littératie qui favorisent la littératie au cycle moyen.

Perfectionnement professionnel et recherche

- Planifier et mettre en œuvre des activités de perfectionnement professionnel en cours d'emploi pour le personnel enseignant du cycle moyen, qui soient liées directement à des objectifs du plan de réussite de l'école. Les sujets pourraient comprendre les habiletés supérieures de la pensée, la littératie critique, l'enseignement différencié, l'engagement identitaire, l'apprentissage pluridisciplinaire de la littératie, l'intégration de la lecture, de l'écriture et de la communication orale, l'intégration de technologies et l'évaluation pour l'apprentissage.
- Prévoir pour le personnel enseignant et administratif des occasions soutenues de collaborer à des activités de perfectionnement professionnel.
- Soutenir une variété de démarches de perfectionnement professionnel, comme des études de livres, du réseautage, des visites en classe et des études de leçons, et en faire le modelage.
- Fournir du perfectionnement professionnel aux directrices et directeurs d'école ainsi qu'aux directrices adjointes et directeurs adjoints pour qu'ils deviennent des leaders en enseignement.
- Donner aux leaders en littératie le temps de collaborer avec des enseignantes et enseignants du cycle moyen.
- Prévoir pendant l'année scolaire des journées de perfectionnement professionnel pour permettre aux éducatrices et éducateurs de se réunir en groupes nombreux pour étudier les initiatives de littératie de l'école, du conseil scolaire et de la province.
- Utiliser des cours en ligne élaborés par le ministère de l'Éducation pour le perfectionnement professionnel en littératie.

- Encourager la recherche-action dans les salles de classe de tout l'Ontario afin de développer l'expertise locale et d'échanger des renseignements sur des sujets clés, comme les besoins des élèves du cycle moyen, les pratiques en littératie qui stimulent la participation des garçons comme des filles, et le choix de textes et de pratiques en vue de promouvoir la littératie critique.
- Encourager les facultés d'éducation et les conseils scolaires à collaborer à la tenue de projets de recherche rigoureux qui allient l'expertise des chercheurs à la sagesse et à l'expérience des titulaires de classe et des administratrices et administrateurs.
- Par l'entremise du ministère de l'Éducation (en consultation avec les facultés d'éducation et les conseils scolaires), élaborer des critères en vue d'aider les enseignantes et enseignants à identifier et à utiliser les leçons tirées des recherches professionnelles afin d'appuyer la planification scolaire et les pratiques en classe.
- S'assurer que tous les étudiantes et étudiants inscrits dans les facultés d'éducation se familiarisent avec les dernières stratégies d'enseignement et d'apprentissage fondées sur des recherches pour appuyer la littératie, y compris l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de la littératie.

Leadership partagé

- Approfondir l'expertise en littératie des enseignantes et enseignants intéressés du cycle moyen, et leur donner la formation nécessaire pour devenir des mentors au sein de leur communauté scolaire.
- Collaborer avec les leaders pédagogiques du système scolaire de manière à harmoniser aux paliers élémentaire et secondaire toutes les activités de formation professionnelle en matière de littératie, qu'elles soient dispensées par le ministère ou par le système scolaire.
- Donner aux leaders en littératie, aux directrices et directeurs d'école et aux équipes scolaires le temps, la formation et les possibilités de collaboration nécessaires pour faire avancer l'apprentissage de la littératie au cycle moyen.
- Collaborer avec les facultés d'éducation pour promouvoir l'utilisation de documents élaborés par le ministère dans les cours de formation préalable et les cours de qualification additionnelle.
- Inviter les conseillères et conseillers pédagogiques de la formation préalable à tous les lancements de documents du ministère.
- Collaborer avec les partenaires de la communauté pour étudier les liens entre les méthodes d'enseignement de la littératie dans les écoles et les traditions, valeurs et pratiques en matière de littératie à la maison et dans les communautés, et appliquer ces connaissances à la planification des programmes au niveau du conseil, de l'école et de la classe.

En traçant cet itinéraire, nous entendons amener tous les élèves à acquérir en matière de littératie les connaissances et les habiletés nécessaires pour réussir au cycle moyen et bien au-delà. Pour mettre la réussite à la portée de chacun et chacune des élèves de l'Ontario, il faudra bien entendu du temps, du savoir-faire et un travail d'équipe exemplaire.

GLOSSAIRE

appareil de messagerie textuelle. Appareil électronique conçu pour envoyer ou recevoir de brefs messages écrits, comme un téléavertisseur ou un téléphone cellulaire.

apprentissage authentique. Apprentissage qui découle d'expériences réelles et pertinentes à l'égard des problèmes concrets de la vie quotidienne et du vécu de l'élève.

blogue. Tribune en ligne où les gens écrivent et rendent accessibles des informations sur une base régulière.

comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Comité composé d'au moins trois personnes, dont l'une doit être une directrice ou un directeur d'école ou une agente ou un agent de supervision du conseil scolaire, qui détermine si un élève doit être identifié comme étant en difficulté. Si tel est le cas, le comité détermine les anomalies, choisit un placement approprié et révise périodiquement l'identification et le placement.

comité scolaire d'examen. Comité composé de membres du personnel de l'école et d'autres spécialistes de soutien dont le rôle est d'examiner les besoins des élèves qui éprouvent des difficultés.

compréhension. L'habileté à saisir le sens des idées exprimées oralement ou par écrit.

copies types. Exemples de travaux d'élèves représentatifs de chacun des niveaux de rendement de la grille d'évaluation du rendement dans le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année.

culture. Ensemble complexe qui comprend les connaissances, la langue, les valeurs, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes propres à un groupe d'individus qui partage certains antécédents historiques. La culture change continuellement et contient, par conséquent, des éléments d'enrichissement, d'adaptation, de conflit et d'opposition.

cycle intermédiaire. De la 7e à la 9e année.

cycle moyen. De la 4e à la 6e année.

cycle primaire. De la maternelle à la 3e année.

cycle supérieur. De la 10e à la 12e année.

engagement identitaire. L'engagement identitaire est fondé sur le principe selon lequel l'élève doit avoir l'occasion d'établir des rapprochements entre sa culture, ses valeurs et ce qu'il apprend à l'école afin de donner un sens à ses nouveaux apprentissages et à les intégrer à son identité personnelle.

enseignement de stratégies transactionnelles. Démarche d'enseignement fondée sur la recherche qui vise à aider l'élève à devenir un lecteur stratégique. L'enseignante ou l'enseignant explique et démontre l'utilisation de stratégies de lecture, puis l'élève applique ces stratégies avec l'orientation et le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant.

enseignement différencié. Approche qui favorise l'épanouissement optimal de chaque élève en tenant compte de son stade de développement actuel et qui lui propose des expériences d'apprentissage adaptées à ses besoins.

étayage. soutien qui amène l'élève à dépasser son niveau de compétence actuel (zone de développement actuel) pour développer ses connaissances et ses habiletés de façon optimale (zone proximale de développement). Le concept d'étayage s'appuie sur l'idée que l'élève doit recevoir au départ un soutien important pour résoudre des problèmes, ce soutien diminuant au fur et à mesure que ses connaissances et ses habiletés se développent.

étude des mots. Activité visant à favoriser la reconnaissance spontanée des mots fréquents dans tous les domaines du curriculum (automatisation de la reconnaissance des mots) et l'acquisition de stratégies pour décoder les mots inconnus.

fluidité. Capacité de lire avec une aisance et une précision suffisantes pour se concentrer sur le sens du message du texte. Elle implique non seulement la reconnaissance automatique des mots mais des caractéristiques telles que le rythme, l'intonation de la phrase et du texte et elle consiste également à prévoir la suite du texte.

fluidité verbale. Capacité de soutenir une conversation dans des contextes familiers, surtout dans le cas des apprenantes et apprenants qui étudient dans une langue seconde. Désigne aussi la capacité de lire à voix haute des textes simples comprenant des mots fréquents et des constructions grammaticales simples.

fossé numérique. écart entre les personnes qui ont accès à la technologie et qui ont les connaissances et compétences nécessaires pour s'en servir, et celles qui n'y ont pas accès.

grammaire. Ensemble des règles prescriptives à suivre pour parler et écrire correctement une langue.

graphophonétique. Étude des correspondances entre les symboles et les sons d'une langue et de l'information visuelle qui figure sur une page, et qui aide la lectrice ou le lecteur à décoder le texte. Les indices graphophonétiques peuvent se retrouver à l'intérieur d'un mot et inclure des liens entre les lettres ou les sons, les familles de mots et les mots que le lecteur reconnaît.

habiletés supérieures de la pensée. Capacité de transformation d'informations et d'idées qui sont combinées, résumées, généralisées ou expliquées ou font l'objet d'hypothèses en vue de tirer des conclusions ou de parvenir à une interprétation. En manipulant des informations et des idées de la sorte, l'élève peut résoudre des problèmes, comprendre et découvrir de nouveaux éléments de signification.

identité. Conviction d'appartenir à une communauté géographique, culturelle ou linguistique. L'identité n'est pas un mécanisme psychologique statique : l'identité d'une personne peut être ambiguë, comporter des contradictions et même changer.

identité culturelle. Manières qu'ont les gens de vivre, de penser et de se définir en tant que communauté.

langage expressif. Langage que l'on est en mesure d'utiliser pour s'exprimer oralement et par écrit. Voir également *langage réceptif*.

langage réceptif. Langage, y compris le vocabulaire et la structure, que l'on peut comprendre à la lecture et à l'écoute mais que l'on ne peut pas nécessairement employer à l'oral ou à l'écrit. Voir également *langage expressif*.

littératie. Aptitude à utiliser le langage et des images dans des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, s'exprimer oralement, examiner et représenter des idées et y réfléchir de façon critique.

littératie critique. Processus qui consiste à aller au-delà du sens littéral d'un texte et à en déterminer le dit et le non-dit, afin d'analyser et d'évaluer le sens et l'intention de l'auteur. La littératie critique transcende la pensée critique conventionnelle car elle comprend des questions touchant l'équité et la justice sociale. Les élèves adoptent une attitude critique en déterminant la vision du monde que le texte véhicule et en se demandant si cette vision est acceptable.

maîtrise du langage théorique. Capacité d'utiliser un langage oral et écrit de plus en plus complexe lié à des matières spécifiques du curriculum.

métacognition. Prise de conscience de sa propre façon d'apprendre. Processus de réflexion visant le développement et l'amélioration de l'apprentissage.

modération. Processus permettant de comparer les résultats d'évaluation d'élèves de classes et d'écoles différentes. Les enseignantes et enseignants collaborent pour échanger leurs principes et pratiques, améliorer leur compréhension, comparer leurs interprétations des résultats des élèves et confirmer leurs opinions sur le niveau de rendement des élèves.

négociation du sens. Communication à des fins précises, qui se produit lorsqu'une personne tente de communiquer ses pensées et que le récepteur tente de les comprendre. Ces deux intervenants reformulent les énoncés, posent des questions, donnent des explications et des éclaircissements pour parvenir à une interprétation commune.

organisateur graphique. Diagramme permettant d'organiser des idées (p. ex., diagramme de Venn, graphique cause-effet, comparaisons).

plan d'enseignement individualisé (PEI). Plan qui expose les attentes en matière d'apprentissage d'un élève en particulier et qui décrit comment l'école compte les réaliser par l'entremise de programmes et de services pour l'enfance en difficulté. Le plan présente aussi les méthodes d'évaluation des progrès réalisés par l'élève.

portfolio de littératie. Recueil de travaux pertinents d'un élève qui permet de dégager les efforts, les progrès et le rendement de cet élève dans un ou plusieurs domaines. L'élève est généralement responsable de son portfolio.

pragmatique. Étude de ce que l'on choisit de dire ou d'écrire parmi les possibilités que procure le langage et de l'incidence de ces choix sur les auditeurs ou les lecteurs. Elle comporte la compréhension de l'influence du contexte sur le sens véhiculé par une phrase.

pratique réfléchie. Habitude d'analyse critique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant afin de réfléchir sur ses pratiques professionnelles dans le but de les améliorer.

processus d'écriture. Ensemble des étapes non linéaires et interactives de la rédaction d'un texte, qui comprend la production d'idées, la rédaction, la révision, la correction ainsi que la publication.

profil d'évaluation de la littératie. Recueil de données pertinentes sur le rendement et les progrès d'un élève en lecture, en écriture et en communication orale. Ce profil présente un compte-rendu des stratégies de lecture et d'écriture utilisés par l'élève, sa compréhension des informations et des idées présentées dans les textes, son aptitude à communiquer par divers moyens et les progrès qu'elle ou il a réalisés en vue de répondre aux attentes du programme. Le profil d'évaluation de la littératie est la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant.

recherche-action. Recherche menée dans un environnement d'apprentissage précis en vue d'y améliorer l'enseignement.

référentiel. Tableau conçu par la classe ou l'enseignante ou l'enseignant énumérant les exigences, procédures ou les processus pour une activité de littératie (p. ex., processus d'écriture, procédure pour le cercle de lecture) ou des renseignements de base (p. ex., sur l'usage des majuscules, la nature grammaticale, les stratégies de lecture ou de réflexion).

sémantique. Étude du langage considéré du point de vue du sens (p. ex., sens des mots, des expressions, des phrases).

schéma du récit. Connaissance de la structure d'une histoire, par exemple, le fait que le début de l'histoire contient le contexte, les personnages et les problèmes que ceux-ci éprouvent.

stratégies de compréhension. Méthodes qui permettent aux lecteurs de saisir le sens d'un texte en posant des questions.

syntaxe. étude des relations existant entre les différentes unités de la langue et les divers arrangements des mots et des propositions qui forment des phrases. Elle porte sur le langage du point de vue de la construction, et donc sur les catégories de mots (p. ex., sujet, complément).

tâche d'évaluation. Tâche authentique et significative dans le cadre de laquelle l'élève donne une réponse, crée un produit ou fait une performance afin de démontrer les connaissances et compétences qu'il a acquises, afin que l'enseignante ou l'enseignant puisse évaluer son apprentissage. Une tâche d'évaluation efficace nécessite des habiletés supérieures de la pensée; correspond aux attentes et contenus d'apprentissage du curriculum provincial; établit des rapprochements entre les matières; établit des correspondances entre les notions apprises en salle de classe et le monde extérieur.

taxonomie. Modèle de classification d'idées et d'informations, comme la *taxonomie de Bloom* des habiletés de la pensée.

taxonomie de Bloom. Mode de classification des objectifs d'éducation établi par un groupe de chercheurs de l'Université de Chicago sous la direction de Benjamin Bloom. Dans ce système hiérarchisé, l'acquisition des connaissances et la mémorisation constituent le point de départ, suivies ensuite de la compréhension, de l'application, de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation.

texte. Représentation d'idées pouvant être communiquée dans l'espace et le temps. Aux fins du présent rapport, ce terme désigne des informations et des idées présentées sous forme imprimée et électronique, avec des mots, des graphiques et d'autres éléments visuels.

textes multimodaux. Plusieurs types de textes, sous forme imprimée, électronique, graphique et visuelle.

UNESCO. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

visualisation. Action de créer des images mentales à partir d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe lu.

vocabulaire. Composante essentielle du programme de lecture liée aux structures profondes. Le vocabulaire est l'ensemble des mots dont une personne saisit le sens. L'acquisition du vocabulaire se fait indirectement au travers des expériences quotidiennes et directement, par l'entremise d'activités de lecture.

SOURCES ET RESSOURCES

POUR LA VERSION FRANÇAISE

Archambault, J., et R. Chouinard. 1996. *Vers une gestion éducative de la classe*, Brossard, Gaëtan Morin.

Bandura, A., et D.H. Shunk. 1981. « Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 41, p. 586-598.

Brooks, J.G., et M. Brooks. 1993. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Develay, M. 1996. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

Giasson, J. 1995. « Statégies de lecture », dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne et E. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin.

Giasson, J. 2000. *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin.

Lafortune, L., et C. Deaudelin. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Merieu, P. 1996. *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.

Perrenoud, P. 1997a. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », n° 14.

Perrenoud, P. 1997b. *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Perrenoud, P. 1999. *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?* Sur Internet : < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html >.

Raynal, F., et A. Rieunier. 1998. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.

Rey, B. 1998. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information – Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF.

Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.

Tomlinson, Carol Ann. 2004. *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.

Von Glasersfeld, E. 1994. « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, p. 21-22.

Vygotzky, L. 1980. *Mind in Society : The development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

Zakhartchouk, J.M. 2001. *Au risque de la pédagogie différenciée*, Nancy, Fr. : Institut national de recherche pédagogique.

POUR LA VERSION ANGLAISE

Allen, Janet. 2004. *Tools for Teaching Content Literacy*, Portland (MA), Stenhouse.

Allen, Janet. 2002. *On the Same Page*, Portland (MA), Stenhouse.

Allen, Janet. 2000. *Yellow Brick Roads: Shared and Guided Paths to Independent Reading 4-12*, Portland (MA), Stenhouse.

Allen, Janet. 1999. *Words, Words, Words: Teaching Vocabulary in Grade 4-12*, Portland (MA), Stenhouse.

Allen, Rick. 2003. « Leadership Capacity for Lasting School Improvement », *Education Update*, (novembre), ASCD.

Allington, R. 2002. *Schools that Work: Where All Children read and Write, Second Edition*, Boston. Allyn and Bacon.

Allington, R. 2002. « What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers », *Phi Delta Kappan*.

Allington, R. 1999. *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*, New York, Longman.

Allington, R. *The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction*. Sur Internet : < Reading Rockets.org >.

Allington, R.L., et P.M. Cunningham. 2003. *Classrooms that work, they can all read and write*, 3e éd., Pearson.

Allington, R.L., et P.J. Johnston. 2002. *Reading to Learn – Lessons From Exemplary Fourth-Grade Classrooms*, New York, Guilford Press.

Allington, R., et P. Johnson. 2000. *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* Albany, The National Centre on English Learning and Achievement. Sur Internet : < http://cela.albany.edu/4thgrade/index.html >.

Astin, A.W., T.W. Banta et coll. 2004. *Nine Principles of Good Practice for Assessing Student Learning*, American Association for Higher Education.

Barnes, D. 1992. *From Communication to Curriculum*, Portsmouth (NH), Boynton/Cook.

Barrs, Myra, et Sue Pidgeon, éd. 2003. *Reading the Difference: Gender and Reading in Elementary Classrooms*, Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Barton, Bob, et coll. 2004. *Poetry Goes to School: From Mother Goose to Shel Silverstein*, Portland (MA), Stenhouse.

Beers, K. 2003. *When Kids Can't Read: What Teachers Can Do, A Guide for Teachers 6 to 12*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Bereiter, C., et M. Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

Bennett, B., et C. Rolheiser. 2001. *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration*.

Best, R. 1983. *We've All Got Sears: What Boys and Girls Learn in Elementary School*, Bloomington (IN), Indiana University Press.

Block, C.C. 2002. *Comprehension Instruction Research-Based Best Practices*, New York, Guilford Press.

Block, C.C., et J.N. Mangieri. 2003. *Exemplary Literacy Teachers – Promoting Success for All Children in Grades K-5*, New York, Guilford Press.

Block, C.C., L.B. Gambrell et M. Pressley. 2002. *Improving Comprehension Instruction – Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.

Booth, D. 2002. *Even Hockey Players Read: Boys, Literacy and Learning*, Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Booth, D., et coll. 2002. *The Literacy Principal: Leading, Supporting and Assessing Reading and Writing Initiatives*, Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Booth, David. 2001. *Reading and Writing in the Middle Years*. Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Booth, David. 1998. *Guiding the Reading Process: Techniques and Strategies for Successful Instruction in K-8 Classrooms*, York (MA), Stenhouse.

Brown, R., M. Pressley, P. Van Meter et T. Schuder. 1996. « A quasi-experimental validation of transactional strategy instruction with low-achieving second grade students », *Journal of Educational Psychology*, no 88, p. 18-37.

Calkins, L.Mc. 2001. *The Art of Teaching Reading*, New York, Longman.

Calkins, L.Mc. 1994. *The Art of Teaching Writing, New Edition*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Chambers, A. 1996. *Tell Me – Children Reading and Talk*. Pembroke.

Coehlo, E. 1998. *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*, Clevedon (R.-U.), Multilingual Matters.

Cole, A.D. *Knee to Knee, Eye to Eye – Circling in on Comprehension*, Heinemann.

Collins, C. 1991. « Reading instruction that increases thinking abilities », *Journal of Reading*, n° 34, p. 510-516

Comber, B., L. Badger, J. Barnett, H. Nixon et J. Pitt. 2002. *Literacy after the early years: A longitudinal study*. Sur Internet : < http://www.myread.org/readings_literacy.htm >.

Cooper, J.D. 1997. *Literacy: Helping Children Construct Meaning*, 3e éd., Houghton Mifflin Company, p. 516-518.

Crévola, C., et P. HILL. 2001. *Class: Children's Literacy Success Strategy, An Overview*, Melbourne, Catholic Education Office.

Culham, R. 2003. *6 + 1 Traits of Writing*, Scholastic.

Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Toronto, Multilingual Matters.

Cummins, J., et S. Schecter. 2003. *Multilingual Education in Practice: Using Diversity As a Resource*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Cummins, J. 2003. « Reading and the ESL Student », *Orbit*.

Daniels, H. 2002. *Literature Circles – Voice and Choice in Book Club and Reading Groups*, Pembroke.

Derewianka, Beverly. 1996. *Exploring the Writing of Genres, Royston*, UKLA.

Dorn, L.J., C. French et T. Jones. 1998. *Apprenticeship in Literacy – Transitions Across Reading and Writing*, Portland (Maine), Stenhouse.

Dorn, L.J., et C. Soffos. 2001. *Shaping Literate Minds – Developing Self-Regulated Minds*, Portland (Maine), Stenhouse Publishers.

Dorn, L.J., et Soffos, C. 2001. *Scaffolding Young Writers*, Portland (Maine), Stenhouse Publishers.

Duffy, G.G. 2003. *Explaining Reading – A Resource for Teaching Concepts, Skills and Strategies*, New York, Guilford Press.

Duke, N., et D. Pearson. 2002. « Effective practices for developing reading comprehension », dans *What research has to say about reading instruction*, 3e éd., International Reading Association.

Englert, C.S., T.E. Raphael et L.M. Anderson. 1992. « Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing », *Elementary School Journal*, nº 92, p. 411-449.

Epstein, Joyce. 2001. « Building Bridges of Home, School and Community: The Importance of Design », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Lawrence Erbaum Associates, Inc., vol. 6, nos 1 et 2, p. 161-168.

Epstein, Joyce. 1995. « Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, vol. 76, nº 9 (mai).

Fehring, H., et P. Green. 2001. *Critical Literacy – A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*, International Reading Association.

Fielding, L., et D. Pearson. 1994. « Reading comprehension: What works », *Educational Leadership*, nº 51 (février), p. 5

Fountas, I., et Pinnell, Gay Su. 2001. *Guiding Readers and Writers, Grades 3-6*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Fullan, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*, 3e éd., Toronto, Irwin Publishing.

Gambrell, L.B., et J.F. Almasi. 1996. *Lively Discussions Fostering Engaged Reading*, International Reading Association.

Graves, Donald H. 2003. *Teachers and Children at Work, 20th Anniversary Edition*, Exeter (NH), Heinemann.

Graves, Donald H. *A Fresh Look at Writing*, Heinemann.

Gersten, R., et R.T. JIMÉNEZ. 1994. « A Delicate Balance: Enhancing Literature Instruction for Students of English as a Second language », *The Reading Teacher*, vol. 47, n° 6.

Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Goldman, S.R., et J.A. Rakestraw. 2000. « Structural aspects of constructing meaning from text », dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (éd.), *Handbook of reading research*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, vol. III, p. 311-335.

Graves, D. 1994. *A Fresh look at writing*, Heinemann.

Guthrie, J., A. Wigfield, J. Metsala et K. Cox. 1999. « Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount », *Scientific Studies of Reading*, n° 3, p. 231-256.

Harwayne, Shelley. 2001. *Writing Through Childhood: Rethinking Process and Product*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Harwayne, Shelly. 1999. *Going Public: Priorities and Practices at the Manhattan New School*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Harvey, S. 1998. *Non-fiction Matters: Reading, Writing and Research in Grades 3-8*, York (MA), Stenhouse.

Harvey, S., et A. Goudvis. 2000. *Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*, Markham (Ont.), Pembroke.

Hiebert, E.H., P.D. Pearson, B.M. Taylor, V. Richarson et S.G. Paris. 1998. *Every Child a Reader*, Ann Arbor (MI), Centre for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA).

Hill, P., et C. Crevola. 1998. *Developing and testing a whole-school design approach to improvement in early literacy.* Document présenté au 11e International Congress for School Effectiveness and Improvement, Manchester (R.-U.).

Hillcocks, G. 1995. *Teaching writing as reflective practice*, New York, Teachers College Press.

Hoyt, Linda. 2002. *Make it Real: Strategies for Success with Informational Texts*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Hoyt, Linda. 1999. *Revisit, Reflect, Retell: Strategies for Improving Reading Comprehension*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Huck, C., et coll. 2001. *Children's Literature in the Elementary School, Seventh Edition*, Boston, McGraw Hill.

Hudleson, S. « Literacy Development of Second Language Children » dans *Educating Second Language Children*, publié sous la direction de Fred Genesee, Cambridge University Press, 1994.

Jacobs, H.H. 1989. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Jensen, E. 1998. *Teaching with the Brain in Mind*, Association for Supervision and Curriculum Development.

Jobe, Ron, et Paula HART. 1991. *Canadian Connections: Experiencing Literature With Children*, Markham (Ont.), Pembroke.

Jobe, Ron, et Mary Dayton-Sakari. 1999. *Reluctant Readers: Connecting students and books for successful reading experiences*, Markham (Ont.), Pembroke.

Kaser, Sandy, et Kathy G. SHORT. « Exploring Culture Through Children's Connections », dans *Language Arts*, 75. Copyright 1998 par le National Council of Teachers of English. Réimprimé avec permission dans *Issues and Trends in Literacy Education*, 2e éd., publié sous la direction de Richard D. Robinson, Michael C. McKenna et Judy M. Wedman, Toronto, Allyn and Bacon, 2000.

Keene, E., et S. Zimmerman. 1997. *Mozaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Kropp, Paul. 1993. *The Reading Solution: Making Your Child a Reader for Life*, New York, Random House.

Lankshear, C., et M. Knobel. 2003. *New literacies: Changing Knowledge and classroom learning*, Buckingham (R.-U.), Open University Press.

Lemery, Jean-Guy. *Exemples de pratiques pédagogiques favorisant la réussite des garçons.* Sur Internet : < www.cadre.qc.ca/feep/primaire/garcons/prat_ped.html >.

Lipson, Marjorie Y., James H. Mosenthal, Jane Mekkelsen et Barbara Russ. 2004. « Building knowledge and fashioning success one school at a time », The Reading Teacher, volume 57, nº 6 (mars), International Reading Association, p. 534-542.

Luke, Allan, et John Elkins, éd. 2000. *Re/mediating Adolescent Literacies*, Newark (Delaware), International Reading Association. Articles du *Journal of Adolescent and Adult Literacy*.

Luke, A., et P. Freebody…

Lundy, Kathleen. 2004. *What Do I Do About the Kid Who…?* Markham (Ont.), Pembroke.

Lyons, C. 2001. *Systems for Change in Literacy Education* Portsmouth (NH), Heinemann.

Mac an Ghaill, M. 1994. *The Making of Men: Masculinities, Sexuality and Schooling*, Buckingham (R.-U.), Open University Press.

Maclure, S., et P. Davies. 1991. *Learning to think: Thinking to learn*, Oxford, Pergamon Press. Actes de la conférence de l'OCDE de 1989.

McEwan, Elaine. 2002. *Teach Them all to Read: Catching the Kids Who Fall Through the Cracks*, Corwin Press Inc.

McGuinness, C. 1999. *From thinking skills to thinking classrooms*. Department for Education and Employment, Royaume-Uni.

McLaughlin, M., et coll. 2002. *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8*, Newark (Delaware), International Reading Association.

McMahon, S.I., et T.E. Raphael. 1997. *The Book Club Connection*, Teachers College Press.

McMillan, J.H. 2000. « Fundamental Assessment Principles for Teachers and School Administrators », *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 7, nº 8.

McTighe, Jay et Grant Wiggins. 1999. *The Understanding by Design Handbook*, Alexandia (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Millard, E. 1997. *Differently literate: Boys, girls and the schooling of literacy*, Londres, Falmer.

Moline, Steve. 2001. *Show Me! Teaching Information and Visual Texts : Grades 3-4*, Markham (Ont.), Scholastic.

Moline, Steve. 2001. *Show Me! Teaching Information and Visual Texts : Grades 5-6*, Markham (Ont.), Scholastic.

Moline, S. 1995. *I See What You Mean: Children at Work with Visual Information*, York (MA), Stenhouse.

Morrow, L.M., L.B. Gambrell et M. Pressley. 2003. *Best Practices in Literacy Instruction*, New York, Guilford Press.

Nagy, W., R. Anderson et P. Herman. 1985. « Learning word meanings from context during normal reading », *American Educational Research Journal*, n° 24, p. 262-282.

Nagy, W., P. Herman et R. Anderson. 1985. « Learning words from contexts », *Reading Research Quarterly*, n° 20, p. 233-253.

Nagy, William E., et coll. 1985. *Learning word meanings from context: How broadly generalizable?* Urbana (IL), Centre for the Study of Reading. Rapport technique n° 347, ED 264 546.

Norton, Donna E. 2003. *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*, 6e éd., Upper Saddle River (NJ), Merrill Prentice Hall.

Oczkus, Lori. 2003. *Reciprocal Teaching at Work*, Newark (Delaware), International Reading Association.

O'Donoughue, B., et J. MacDonald, J. 1997. *Teaching Children to Read and Write*, Conseil de l'éducation de Scarborough.

O'Keefe, M. 1995. *Speaking to Think, Thinking to Speak – The Importance of Talk in the Learning Process*, Portsmouth (NH), Boynton/Cook

Ontario School Library Association. 1998. *Information Studies: Kindergarten to Grade 12.* Sur Internet : < www.accessola.com/action/positions/info_studies/ >.

Peterson, Shelley. 2003. *Guided Writing Instruction*, Portage and Main Press.

Pressley, M. 2002. *Reading Instruction That Works*, New York, Heinemann.

Pressley, M., et coll. 2003. *Best Practices in Literacy Instruction*, Newark (Delaware), International Reading Association.

Raths, L., S. Wassermann, A. Jonas, A. Rothstein. *Teaching for Thinking – Theory, Strategies and Activities for the Classroom*, Teachers College Press.

Robb, Laura. 2000. *Teaching Reading in Middle School: A Strategic Approach to Teaching Reading That Improves Comprehension and Thinking*, New York, Scholastic.

Rodkin, P., P.R. Van Acker, C. Framer, W. Thomas et R. Pearl. 2000. « Heterogeneity of Popular Boys: Anti-Social and Pro-Social Configurations », *Developmental Psychology*, n° 36, p. 114-124.

Routman, R. 2000. *Conversations—Strategies for Teaching, Learning and Evaluating*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Sadker, M., et D. Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How America's schools cheat girls*, New York, Charles Scribner's Sons.

Sadker , Myra, et David Sadker. 1986. « Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School », *Phi Delta Kappan*, vol. 67, n° 7 (mars), p. 32.

Saunders, Terry. 2004. « Talking Point: An interview with Dr. Robin Alexander », *Junior Education*, vol. 28, nº 1 (janvier), p. 12-13.

Schoenback, R., C. Greenleaf, C. Cziko et L. Hurwitz. *Reading for Understanding – A Guide to Improving Reading in Middle & High School Classrooms*, Jossey-Bass.

Schwartz, Susan, et Maxine BONE. 1995. *Retelling, Relating, Reflecting: Beyond the 3 R's*, Toronto, Irwin.

Scott, R.M., et S. Siamon. 2004. *Spelling: Connecting the Pieces*, Toronto, Gage Learning Corp.

Scott, Susan. 2002. *Fierce Conversations: Achieving Success at Work and in Life, One Conversation at a Time*, Viking Books.

Sibberson, F., et K. Szymusiak. *Still Learning to Read – Teaching Students in Grades 3-6*, Portland (Maine), Stenhouse.

Snow, C.E., M. Burns et P. Griffin, éd. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*, Washington DC, National Academy Press.

Sousa, David A. 2001. *How the Special Needs Brain Learns*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.

Stiggins, R.J. 1998. *Classroom Assessment for Student Success*, National Education Association.

Stanovich, K.E. 2000. *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*, New York, Guilford.

Strickland, D., et coll. 2002. *Supporting Struggling Readers and Writers Strategies for Classroom Intervention 3-6*, Portland (MA), Stenhouse.

Swan, E.A. 2003. Concept-Oriented Reading Instruction, New York, Guilford Press.

Swartz, Larry. 2002. *The New Dramathemes*, Markham (Ont.), Pembroke.

Swartz, Larry. 1995. *Drama Themes: Competely Revised*, Markham (Ont.), Pembroke.

Swartz, Larry. 1993. *Classroom Events Through Poetry*, Markham (Ont.), Pembroke.

Sweet, A.P., et C.E. Snow. 2003. *rethinking reading comprehension*, New York, Guilford Press.

Szymusiak, K., et F. Sibberson. 2001. *Beyond Levelled Books*

Taylor, Barbara M., P. David Pearson et Michael C. Rodriguez. 2003. « Reading Growith in High Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning », *The Elementary School Journal*, vol. 104, nº 1 (septembre).

Taylor, R., et V. Doyle. 2003. *Literacy Leadership for Grades 5-12*, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

Templeton, S., et D. Morris. 2000. « Spelling », dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (éd.), *Handbook of reading research*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, vol. III, p. 285-310.

Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play: Girls and boys in school*, New Brunswick (NJ), Rutgers University Press.

Tierney, R.J., J.E. Readence et E.K. Dishner. 1985. *Reading Strategies and Practices – A Compendium Second Edition*, Toronto, Allyn and Bacon, Inc.

Tomlinson, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, ASCD.

Tomlinson, Carol Ann. 1999. « Leadership for Differentiated Classrooms », *The School Administrator Web Edition* (octobre).

Tompkins, Gail. 2004. *50 Literacy Strategies, Step by Step*, Upper Saddle River (NJ), Pearson Prentice Hall.

Tompkins, Gail. 2003. *Teaching Writing: Balancing Process and Product*, 4e éd., New York, Maxwell Macmillan.

Tompkins, Gail. 1993. *Teaching Reading With Literature: Case Studies to Action Plans*, New York, Maxwell Macmillan.

Tovani, Cris. 2000. *I Read It But I Don't Get It*, Portland (MA), Stenhouse.

Tovani, Cris. 2004. *Do I Really Have to Teach Reading? Content Comprehension, Grades 6-12*, Portland (MA), Stenhouse.

Vacca, R.T. 2002. *Decoders to Strategic Readers*, Association for Supervision and Curriculum Development.

Valencia, S.W., E.H. Hiebert et P.P. Afflerbach, éd. 1994. *Authentic Reading Assessments: Practices and Possibilities*, International Reading Association.

Vasquez, V. *Getting Beyond "I Like the Books" – Creating Space for Critical Literacy in K-6 Classrooms*, International Reading Association.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge (MA), MIT Press.

Wiggins, G.P. 1998. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass.

Wiggins, G., et L. Lura. 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass.

Wiggins, G., et J. McTighe. 1998. *Understanding by Design*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Wilhelm, J. 2001. *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*, New York, Scholastic.

Wilhelm, J.D. *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies – Modelling What Good Readers Do*, Scholastic.

Wilhelm , J.D., T.N. Baker et J. Dube. 2001. *Strategic Reading – Guiding Students to Lifelong Literacy 6-12*, Portsmouth (NH), Boynton/Cook.

Wood, D., J. Bruner et G. Ross. 1976. « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, no 17, p. 89-100.

Worthy, J., K. Broaddus et G. Ivey. 2001. *Pathways to Independence – Reading, Writing and Learning in Grades 3-8*, New York, Guilford Press.

Wray, D., et J. Medwell. 2001. *Teaching literacy effectively*, Londres, Routledge Falmer.

Imprimé sur du papier recyclé
04-073
ISBN 0-7794-7071-0
© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004